

Considerações acerca da formação continuada, com base Teoria Histórico-Cultural, para docentes da Educação Infantil em prol do desenvolvimento integral das crianças, desde bebês

Érika Christina Kohle¹

RESUMO

Apresenta-se uma investigação de Pós-doutorado com enfoque na implementação de um projeto intitulado “Educação em tempo integral: Ressignificando a jornada educativa” nas escolas de Educação Infantil de um município do interior paulista. A pesquisa qualitativa analisou as práticas docentes realizadas em turmas de creches, utilizando a abordagem de análise de implementação de políticas públicas, para compreender como processos formativos, com base em fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, auxiliariam docentes a possibilitarem o desenvolvimento integral das crianças, desde bebês. Constatou-se que a formação continuada ampliou a concretização do protagonismo infantil, porque se tornou o foco das proposições das docentes, que impulsionaram os bebês e as crianças pequenas a agirem como seres em processo de emancipação, como sujeitos que participam ativamente da apropriação de seus conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Políticas públicas em Educação. Teoria Histórico-Cultural. Educação Integral.

¹ Doutora em Educação pela UNESP – Marília, Marília, São Paulo, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0907-4420>. E-mail: erika.kohle@unesp.br.

Considerations regarding continuing education, based on Historical-Cultural Theory, for Early Childhood Education teachers in favor of the integral development of children, from babies onwards

ABSTRACT

Here is presented a postdoctoral research focuses on the implementation of a project entitled "Full-Time Education: Redefining the Educational Journey" in early childhood education schools in a city in the interior of São Paulo state. The qualitative research analyzed teaching practices in daycare classes, using a public policy implementation analysis approach to understand how training processes, based on Historical-Cultural Theory, could help teachers facilitate the comprehensive development of children, starting infancy. It was found that continuing education enhanced the realization of children's empowerment because it became the focus of the teachers' proposals, encouraging babies and young children to act as beings in the process of emancipation, as subjects who actively participate in the appropriation of their knowledge.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Public Policies in Education. Historical-Cultural Theory. Comprehensive Education.

Consideraciones sobre la formación continua, desde la Teoría Histórico-Cultural, para docentes de Educación Infantil en favor del desarrollo integral de los niños, desde bebés en adelante

RESUMEN

Esta investigación postdoctoral se centra en la implementación de un proyecto titulado "Educación a Tiempo Completo: Redefiniendo la Trayectoria Educativa" en escuelas de educación infantil de una ciudad del interior del estado de São Paulo. La investigación cualitativa analizó las prácticas docentes en guarderías, utilizando un enfoque de análisis de la implementación de políticas públicas para comprender cómo los procesos de formación, basados en la Teoría Histórico-Cultural, podrían ayudar a los docentes a facilitar el desarrollo integral de los niños desde la infancia. Se observó que la educación continua favoreció el empoderamiento infantil al convertirse en el eje central de las propuestas

docentes, incentivando a los bebés y niños pequeños a actuar como seres en proceso de emancipación, como sujetos que participan activamente en la apropiación de sus conocimientos.

PALABRAS CLAVE: Educação Infantil. Políticas públicas em Educação. Teoria Histórico-Cultural. Educação Integral.

* * *

*“O saber que não vem da experiência não é realmente saber”
“O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa”.
Lev Semenovich Vigotski*

Introdução

No ano de 2024, oitenta e cinco por cento das escolas de Educação Infantil, de um município de médio porte, do interior do Estado de São Paulo, passou por transformações, tendo em vista a implementação de um projeto intitulado “Educação em tempo integral: ressignificando a jornada educativa”, que instituiu a ampliação da jornada educativa das crianças e, consequentemente, a duplicação das jornadas de trabalho dos docentes da rede. No primeiro ano de implementação do projeto, houve um processo de formação de docentes que atuariam nele, fundamentado em princípios da Teoria Histórico Cultural, de modo a que as demandas e as especificidades das crianças, em seu processo de desenvolvimento, fossem consideradas na proposição de vivências que promovessem as interações sociais, por meio da comunicação emocional entre adulto e os bebês, da exploração dos objetos, das ações investigativas, dos jogos simbólicos e das brincadeiras.

Ao considerar a importância desse projeto para a rede de ensino, a investigação² teve como objetivo analisar sua implementação, enfocando o processo de formação continuada dos professores e as práticas docentes realizadas no decorrer dessa formação, sobre os quais se coletou informações mediante a observação de momentos formativos e de práticas docentes.

² A investigação seguiu todas as normas de conduta ética na pesquisa e as coletas de dados foram feitas após a assinatura dos TCLE. Os participantes tiveram sua identidade preservada e o livre-arbítrio respeitado. Nenhuma etapa da pesquisa expôs os sujeitos às situações de constrangimento ou riscos de natureza física ou psicológica.

O projeto foi formulado para atender crianças de quatro meses até três anos e sua normatização ocorreu novembro de 2023, instituindo a implantação da educação integral para todas as escolas municipais que atendessem as crianças da faixa etária anteriormente mencionada e pelos menos metade das escolas que atendessem crianças de três a cinco anos, a partir do ano de 2024.

A educação de tempo integral, no decreto municipal, é compreendida como um elemento que colabora para a educação integral das crianças, pois considera que o tempo que a criança permanece em uma instituição de educação infantil é muitas vezes maior que o tempo diário de suas relações com seu núcleo familiar, reforçando a responsabilidade dos adultos que com ela se relacionam, uma vez que se tornam referências importantes no desenvolvimento de sua personalidade e de sua subjetividade. Nesse sentido, o documento expressa a ideia de que o tempo na educação infantil deve ser bem planejado, de modo que a criança seja exposta a experiências significativas e que suas necessidades, como o descanso, a higiene e a alimentação, sejam respeitadas.

Dentre as alterações previstas no decreto está a permanência de um único docente durante todo o atendimento diário em uma mesma turma de crianças, instituindo-se o Regime de Dedicção Plena e Integral. A justificativa foi a necessidade de providenciar um atendimento educativo que fortalecesse o vínculo da criança com professor de referência, sem fragmentar a programação educativa, o que poderia ocorrer caso houvesse um professor no período da manhã e outro, no período da tarde. Além disso, considerando a possibilidade de os docentes não realizarem o planejamento da rotina em conjunto, a criança estaria sujeita a repetir vivências propostas para a turma em um mesmo dia.

O projeto não reconhece apenas a importância de ampliação de tempo no atendimento educacional, mas também enseja a materialização de uma formação ancorada nos princípios de uma educação integral atrelada aos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Escolares que dele participam.

Diante das considerações mencionadas anteriormente, a escola de bebês e de crianças pequenas deve, a partir da compreensão do desenvolvimento infantil, organizar intencionalmente as condições

adequadas de vida e de educação para garantir a apropriação das qualidades humanas em plenitude pelas crianças – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente.

Desse modo, a educação deve enriquecer experiências e motivar o interesse pela aprendizagem desde cedo. Por conseguinte, a formação dos profissionais deve ampliar interações sociais e oferecer atividades e materiais diversificados para o desenvolvimento humano.

O projeto acrescenta como uma de suas metas o enfoque na formação de profissionais capacitados para exercer tal função, por meio de uma política formativa que considere as especificidades desse tipo de atendimento nas unidades de educação infantil e inclui ainda que sua implementação tem como meta ressignificar uma conotação assistencialista relacionada historicamente à educação em tempo integral e instituir uma educação infantil comprometida como espaço da infância, da cidadania ativa, de aprendizagem e de desenvolvimento.

Entende-se que apesar de educação em tempo integral não ser sinônimo de educação integral, o processo de formação continuada dos profissionais considerou que a ampliação da jornada deveria garantir o aumento e a diversificação das experiências educativas das crianças.

Diversificar as experiências das crianças com a cultura é importante porque apesar de elas serem seres da espécie humana, seu processo de humanização se dá ao longo da vida, mediante inter-relações e relações estabelecidas com outros humanos mais experientes com os quais elas têm contato durante sua existência. De acordo com Vygotski (1996), as interações vividas na dimensão social marcam as dimensões cognitivas e as dimensões afetivas das crianças e, conseqüentemente, proporcionam o desenvolvimento de suas funções psíquicas como a memória, a linguagem e o pensamento. Desse modo, o contexto cultural é responsável por transformar comportamentos, gerando as evoluções ao longo do desenvolvimento humano. Portanto, a criança, ao participar das relações sociais, modifica

seus mecanismos biológicos por mecanismos com influências sociais, até mesmo suas atitudes individuais, estão impregnadas de trocas com o coletivo, visto que o ser humano, quando nasce, já se vê envolvido em um mundo eminentemente social. É justamente por se encontrar nesse ambiente cultural e histórico que o bebê sobrevive, porque tem alguém para cuidá-lo. Assim, a cultura se internaliza por meio da relação do bebê com o psiquismo de outros homens (Vigotki, 1998) por conseguinte, escola deve ser o espaço onde a criança desempenha atividades que superem aquelas que ela já faz sozinha, que promova relações que incitem suas máximas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento.

Com base nos critérios pedagógicos de avaliação do planejamento e do fazer docente estipulados pela Secretaria Municipal da Educação, por serem critérios já conhecidos dos docentes e por serem critérios que almejam a melhora na qualidade do desenvolvimento integral infantil, avaliou-se as mudanças na qualidade da prática docente para se adequarem ao projeto de educação em tempo integral que almeja o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças pequeninas.

Desse modo, foi analisado o planejamento e o fazer docente a partir da observação dos seguintes elementos, presentes no roteiro de observação:

- 1 – A formação continuada oferecida para os professores participantes do projeto;
 - 2 – As mudanças de concepções das docentes sobre educação integral;
 - 3 – As práticas docentes: propostas desenvolvidas com bebês e crianças pequeninas.
- (Roteiro de observação de prática docente, 2024, p. 1)

Tendo em vista os limites deste artigo, enfocou-se a primeira e a terceira dimensões, que observou e analisou tanto a formação continuada oferecida para os professores participantes do projeto quanto as propostas pedagógicas desenvolvidas com bebês e crianças pequeninas no primeiro ano de implementação do projeto supracitado.

Metodologia

No percurso metodológico da pesquisa, contemplou-se a revisão da literatura em fontes digitais para a identificação e análise de estudos relacionados à temática objetivados em livros, capítulos de livros, artigos de periódicos, teses e dissertações.

Para a coleta de dados sobre os objetos de estudo, acompanhou-se as formações realizadas tanto pela Secretaria Municipal de Educação quanto pela gestão pedagógica na unidade escolar participante da pesquisa, com a intenção era obter informações que permitissem o estabelecimento de articulações entre as expectativas sobre os planejamentos e as práticas docentes e sua materialização no cotidiano da escola.

A investigação empírica foi realizada em uma unidade escolar, em que foram acompanhados sete docentes, professores de crianças de zero a três anos de idade, cada uma responsável por turmas de 17 crianças em tempo integral. Dois aspectos foram objetos do estudo: a formação continuada e a prática docente.

Desse modo, acompanhou-se tanto no processo formativo, quanto na realização de atividades, durante o ano de 2024. E, ainda, realizou-se a análise dos planejamentos semanais das docentes, em busca de elementos que caracterizassem os seus entendimentos a respeito do currículo e da organização do tempo concebidos para a formação integral propostos para o trabalho diário com bebês e com crianças pequeninas.

A partir da necessidade de compreender a implementação de um projeto institucional, em estágio de Pós-doutorado, construiu-se um percurso metodológico para análise que considera a discricionariedade de seus sujeitos implementadores (Lipsky, 2019).

O sucesso da implementação de políticas públicas está condicionado à capacidade técnica dos agentes implementadores, mas também a suas concepções, valores e grau de liberdade que possuem para agir. Entende-se que os valores dos agentes estão relacionados com a compreensão do valor

social da política, da relevância que a ela atribuem e das intencionalidades que possuem com a implementação de determinado programa ou projeto.

A abordagem que fundamenta esse trabalho, define os agentes implementadores como responsáveis pela implementação de políticas públicas (Lipsky, 2019). Dentro do modelo analítico proposto por Lipsky, os trabalhadores de linha de frente são as variáveis explicativas para os processos de implementação, uma vez que, são elementos chave para a concretização de programa e projetos governamentais.

Resultados e Discussão

No ano de 2024, aos docentes participantes do projeto mencionado, com o intuito de fomentar objetivos, intencionalidades e metas relacionadas à formação integral dos bebês e das crianças, ministrou-se formações, em formato de cascata, pela supervisora pedagógica e pelas auxiliares da equipe técnica do setor pedagógico da educação infantil para os professores coordenadores em reuniões quinzenais de duração de quatro horas e meia para serem repassadas semanalmente aos docentes nas duas horas de estudos coletivos, que totalizou 46 encontros formativos.

O processo formativo enfocou na valorização do protagonismo infantil tanto nos planejamentos quanto nas práticas propostas pelos docentes e teve colaboração do congresso de formação docente – Pró-docência.

Dentre os temas selecionados para a formação destacaram-se: os diferentes modos de acolhimento das crianças e de suas famílias, a organização dos ambientes e dos espaços de aprendizagem, a sofisticação de materiais e de recursos de aprendizagem e as relações entre escola e família.

Sobre o conteúdo das formações do projeto, no mês de fevereiro, foi feita a análise dos documentos legais que asseguram tanto a educação em tempo integral quanto a educação integral às crianças brasileiras, por meio da apresentação do projeto e, ainda, foram expostas algumas características históricas da educação em período integral na educação infantil brasileira em busca de ressignificá-la.

Vale lembrar que são muito recentes as tentativas de implementação da educação integral em nosso país, apesar de os documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 trazerem convergências no que se refere ao incentivo a uma educação promotora da formação integral, materializada por meio do desenvolvimento de indivíduos em seus diferentes aspectos: intelectual, físico, emocional, social e cultural.

Documento normativo para a elaboração dos currículos educacionais em âmbito nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua seção intitulada “O compromisso com a Educação Integral”, afirma que [...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (Brasil, 2018, p. 14).

Nos encontros formativos do mês de março ofereceu-se aos docentes estudos de artigos e de capítulos de: Sinara Costa, Suely Amaral Melo, Cyntia Guizelim Simões Giroto e de Stela Barbieri. Tais estudos continham relatos de aplicações práticas em busca da promoção de ações investigativas e de projetos, com possibilidades para as crianças se desenvolverem.

Discutiu-se, nesses primeiros encontros, sobre a concepção de criança como um ser completo, ativo, capaz, motivado pela necessidade de ampliar conhecimentos e experiências e pela vontade de alcançar autonomia progressiva frente às condições do meio; um sujeito social e histórico que pertence a uma família inserida em uma sociedade, em determinada cultura e em determinado momento histórico.

Na sequência, as capacitações se detiveram no assunto: “O acolhimento no cotidiano e o papel do professor” ao afirmar que os professores exercem um papel de extrema relevância por meio da atenção, da escuta e do olhar de cuidado, que influenciam positivamente para que as relações humanizadoras no ambiente escolar possam ser consolidadas.

No mês de abril, enfocou-se em um diálogo da Professora Doutora Suely Amaral Melo com os coordenadores sobre a documentação pedagógica e sobre o desenvolvimento da linguagem nas crianças, que foi filmado e repassado aos professores. O texto base para o encontro foi – “As linguagens expressivas como formas específicas de a criança se relacionar com o mundo” em que Suely foi entrevistada por Suzana Marcolino. O conteúdo do texto explica que a comunicação é a chave para o desenvolvimento das funções psíquicas, que começam a se constituir no nascimento da criança e que dependem da ação da criança sobre o mundo. E, ainda, que o processo de se tornar um ser humano adulto envolve apropriar-se da cultura e objetivar-se, isto é, expressar por meio de alguma linguagem aquilo que se aprende, ao fazer algo, ao desenhar, ao brincar de faz de conta, ao falar, mais tarde, ao escrever ou se expressar por qualquer das tantas linguagens.

Por meio dos estudos de Vigotsky (1996, 1998, 2001 e 2018) a formação concebeu que no convívio com as formas mais desenvolvidas da linguagem, a criança se apropria delas. Além disso, a partir dessa abordagem os adultos foram aconselhados a conversarem com os bebês de forma acolhedora e envolvente nos momentos de cuidado, nos momentos de diálogo face a face, ou seja, nos momentos essenciais de educação.

Nos encontros formativos do mês de maio, de junho e de julho ofertou-se às docentes a leitura e a análise do documento intitulado – “Acolhimento na educação infantil – 2024”. Esse documento norteia o as práticas pedagógicas a serem oferecidas às crianças durante o ano letivo, além da recepção às famílias e traz sugestões para a organização dos ambientes internos e externos da escola, para a elaboração de contextos de aprendizagem com materiais naturais e artificiais, por meio do estudo das particularidades dos ambientes educativos para bebês, crianças bem pequenas e pequenas.

Por meio da análise de tal documento percebe-se em seu referencial teórico, além da “Proposta Curricular para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino” há outras obras e textos acadêmicos de autores também declarados adeptos da Teoria Histórico-Cultural, documentos

oficiais como as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” e, ainda, outros estudos focados no tema do acolhimento.

Em relação à organização de espaços e dos materiais foram disponibilizadas para as docentes sugestões de elementos a serem considerados na elaboração de contextos de exploração para os bebês e para as crianças bem pequenas, tais como: o ruído, a luz, a temperatura, a amplitude e as dimensões dos ambientes como possibilidades de vivências com movimentos e com manipulações livres para as crianças.

Além disso, a formação enfocou a sala de referência com um espaço interno privilegiado para a organização de contextos fixos, em que os materiais e a mobília não precisam ser trocados diariamente, visto que sua exploração constante acarreta novas descobertas. Diante do que se constatou sobre a sala de referência, considerou-se que por meio da escuta e da observação, as professoras reconhecem as necessidades e as individualidades de sua turma e têm condições de decidir os materiais que devem ou não ser trocados com frequência e os momentos em que, novos elementos devem ser incorporados aos contextos para impulsionarem novas descobertas.

Foi abordado também, durante a formação com os docentes, o planejamento do uso dos espaços externos, até mesmo no momento de acolhida dos bebês e das crianças pequeninas, sob o argumento de que eles se apresentam como universos infinitos de possibilidades, porque oferecem às crianças oportunidades de experimentar situações mutáveis, dadas pelo clima, pelo calor, pelos raios de sol, pelas coisas que acontecem no ambiente, como o canto dos pássaros, o encontro dos insetos, a areia, a terra, a sombra das árvores.

Ademais, enfatizou-se o fato de os materiais possuírem diferentes propriedades, possibilitadoras de diferentes combinações ou agrupamentos para a criação de contextos de aprendizagem e de desenvolvimento, que podem ser organizados de vários modos, como, por exemplo: os contextos de construção, que são organizações de ambiente com materiais que as crianças podem empilhar, encaixar, sobrepor, compor, separar, juntar, alinhar,

formular hipóteses e testá-las. Esses contextos favorecem o desenvolvimento de capacidades de criação nas crianças.

Sobre a organização dos espaços, destacou-se que todos os espaços propiciam encontros entre as crianças e adultos e que os educadores necessitam pensá-los como espaços polivalentes: “Espaços onde as crianças possam experimentar, onde possam fazer e desfazer, compartilhar, relacionar-se, trabalhar com outros, sentir novas sensações, explorar distintas possibilidades que lhes permitam novas dimensões relacionais” (Dubovik; Cipitelli, 2018, p. 49). Assim, ressaltou-se que escola é composta por diversos espaços, que organizados intencionalmente, tornam-se ambientes educativos. Desse modo, foi necessário olhar para o potencial pedagógico dos espaços, visto que por meio da oferta diversificada de ambientes de aprendizagem e de sessões de exploração de objetos, o professor fortalece suas relações com as crianças e as relações das crianças entre si e possibilita os seus processos de desenvolvimento e de humanização das crianças de modo mais pleno.

Após meses de formação com enfoque nos ambientes de aprendizagem, ao longo dos dois últimos bimestres, a gestão pedagógica teve poucos episódios de orientação sobre a necessidade de haver três propostas simultâneas para cada momento do dia das crianças e concentrou-se em sugerir que elas fossem sofisticadas tanto por meio de conversa com as docentes quanto por meio de formação nas Horas de estudo coletivos semanais.

No mês de julho, a Secretaria Municipal de Educação organizou o Congresso Pró-docência, como enfoque no tema: desenvolvimento integral dos bebês e das crianças pequenas, que contou com a parceria de estudiosos renomados como: Bruna Ribeiro, Stela Barbieri e Marcos Meier. Os formadores palestraram respectivamente sobre: a escuta ativa das crianças, sobre a escola como um grande ateliê para as manifestações artísticas das crianças e sobre relação entre família e escola como colaboradora para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças e dos adolescentes.

Bruna Ribeiro ressaltou que o cotidiano deve ser inventariado por meio da pesquisa das menores delicadezas, das miudezas e enfatizou que

nesse processo quem deve conduzir os adultos são as crianças, que os guiam pelos parques, pelas salas e pelos espaços das unidades escolares em busca de *achadouros* da infância em que são encontrados tanto tesouros materiais escondidos no cotidiano escolar quanto os tesouros do universo infantil.

A intenção da palestra foi a de que os professores dessem voz às necessidades das crianças, planejassem relançamentos de propostas com materiais pelos quais elas teriam mais interesse e com os ambientes com os quais elas mais interagiriam.

Barbieri (2022) concebe o lugar da infância como o lugar do sensível, do deleite, do desafio, da investigação. O lugar de experimentar os materiais, os espaços, o corpo, o tempo, a natureza, uma vez que a imaginação e as criações das crianças não têm limites, o que favorece o desenvolvimento de sua potência e a exploração e apropriação de suas múltiplas linguagens, ampliando suas formas de expressão. O trabalho com arte na educação infantil é um dos passos para cultivar essa vitalidade natural.

Desse modo, a escola tem que ser pensada como um organismo vivo, pulsante e em constante transformação. Um terreno fértil para criação, descoberta e apropriação dos conhecimentos, levando em conta as pessoas, suas histórias, seus lugares e seus contextos. Sem modelos prontos ou métodos rígidos, pré-determinados.

Sobre a relação entre a escola e a família, a palestra do educador e psicólogo Marcos Meier ressaltou o fato de que os professores têm assumido funções que são da família, ao afirmar que a falta de tempo dos pais, também cada vez mais conectados às tecnologias, faz com que os poucos momentos com os filhos sejam de interação, com brincadeiras, jogos e diversão, e provoca a escassez momentos de intimidade necessários para construir uma relação de qualidade entre eles.

Os estudos de Meier concluíram que o resultado dessa falta de interações familiares é a chegada de crianças às escolas cada vez mais indisciplinadas, aumentando assim a exigência dos professores para manter o controle da conduta discente.

O sentimento de pertencimento, segundo Marcos Meier, é a base da saúde emocional, pois quando a criança não se sente parte da família, nem da escola, começa a haver uma dor muito grande de solidão que compromete a sua saúde e ela passa a pensar bobagens. Para isso não acontecer, é preciso manter o filho ou o discente em atividade, ao colocar responsabilidade na vida dele. Desse modo, Meier reconhece que a união da família com a escola é fundamental na educação dos filhos. Para o pesquisador, as vezes a família joga a responsabilidade para a escola e às vezes a escola diz que não é responsável por isso. Se isso acontece, quem sofre é a criança. Então família e escola têm que fazer parcerias para proporcionar uma formação de qualidade para as crianças e para os jovens.

A fala do professor, sobre a escola e a família estabelecerem parceiras, reforçou os atos das docentes de atribuírem responsabilidade às famílias em relação às crianças, quando elas estão doentes, quando elas apresentam condutas divergentes repentinamente como: cansaço, falta de apetite, tristeza etc.

Alguns dias após o congresso, as docentes enfatizaram que a conversa com familiares ajuda a compor um ambiente mais aconchegante e seguro para o bebê, visto que eles podem ajudar trazendo objetos de apego, aqueles que as crianças estão acostumadas em seu ambiente familiar, como bichinhos de pelúcia, travesseiros, panos, chupetas, brinquedos e objetos de membros da família, que comumente fazem um elo de aconchego e segurança entre a criança e o espaço da escola de educação infantil – ainda desconhecido – e as pessoas e objetos que ocupam este espaço. Esses objetos podem se tornar elementos facilitadores no momento do sono ou ainda atrativos para o bebê enquanto os demais estão dormindo.

As formações dos meses de agosto e de setembro foram em torno de informações repassadas pelas assistentes técnicas de área da educação especial, sobre o tema: Transtorno do Espectro Autista e Rotina Escolar.

Nos meses de outubro e de novembro, as formações foram sobre o tema – “Documentação Pedagógica” concebida como a narrativa do processo de desenvolvimento infantil e ressaltaram as relações entre o protagonismo

infantil e a escuta a partir da consideração de que se a criança é portadora de teoria, de interpretações e de perguntas para que os docentes compreendessem a documentação pedagógica como possibilidade de tornar visível o pensamento das crianças. E, ainda, mencionaram que a documentação pedagógica, permite que se mergulhe na jornada real do processo de aprendizagem individual e subjetivo de cada criança. Desse modo, explicou-se que a gênese da documentação pedagógica está relacionada a uma profunda investigação sobre quem são as crianças, como aprendem, como percebem e interagem com o mundo. Além disso, evidenciou-se que a documentação pedagógica possibilita uma atitude investigativa e um acompanhamento do docente dos processos de desenvolvimento infantil individual e coletivo.

Solicitou-se que as docentes concebessem, a partir dos estudos de Mello; Barbosa; Faria (2020), sobre o processo documental como um conjunto de instrumentos que se estruturam a partir da construção da organização de observáveis (anotações do professor, fotos, filmagens, produções das crianças, planejamento do professor) gerados a partir do cotidiano pedagógico que, ao serem elaborados, refletidos e revisados, que servem para o professor perceber, registrar, interpretar, contrastar, projetar, relançar e restituir o caminho que está trilhando em relação às aprendizagens das crianças.

Nas horas de estudo coletivas de dezembro foram socializadas as documentações pedagógicas elaboradas pelas docentes e a maior parte delas estava de acordo com a proposta de Mello; Barbosa; Faria (2020), conforme estudo dos meses anteriores.

Evidencia-se a complexa tarefa da formação de professores, como fator que contribui para seu desenvolvimento de forma crítica, consciente e criadora, visto que os docentes, com suas propostas, são responsáveis por organizar intencionalmente os melhores encontros de cada criança com a cultura para a formação de sua inteligência e personalidade.

Pensar a responsabilidade e o valor do trabalho do professor na seleção dos conteúdos da cultura, na organização e na mediação intencionais das experiências

a serem propostas às crianças, desde bebês, no processo de educação para a humanização, requer identificar a necessidade do acesso desse profissional ao conhecimento, à cultura, dirigindo seu pensar, seu sentir e seu agir a sua própria emancipação e a das crianças com as quais trabalha. (Akuri, 2022).

Compreende-se que o processo de formação docentes não se deu da mesma forma para todas as professoras, visto que se percebeu a fragilidade de algumas apropriações e objetivações, porém todas revelaram avanços importantes, que podem ser fortalecidos com a continuidade do trabalho formativo.

Grande parte das docentes, após o processo de um ano letivo de estudos e de acompanhamento de suas práticas profissionais, passaram a conceber a educação integral como essencial para o desenvolvimento pleno das dimensões humanas e a propor ações que reconhecessem esse princípio como um eixo orientador do processo de planejamento.

Em relação às práticas docentes, notou-se que as formações tiveram reflexo sobre elas e que, portanto, a mudança não foi somente sobre a concepção de educação integral e a ampliação do tempo de permanência. É importante destacar que dentre os temas desenvolvidos durante a formação estavam: a organização dos ambientes e dos espaços de aprendizagem, a sofisticação de materiais e de recursos de aprendizagem e as relações entre escola e família. Articulados com a discussão sobre a educação integral e a integralidade da educação infantil, os temas relativos às práticas educativas reforçaram não somente à apropriação conceitual, mas também a incorporação de novas ferramentas de trabalho alinhadas com as intenções previstas inicialmente, no projeto. Esse é um aspecto relevante para o tema da formação continuada dos professores, porque a coerência entre as práticas e os conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória docente precisam caminhar articulados e a possibilidade de vislumbrar as práticas educativas dentro de um novo marco conceitual, que traz elementos concretos para o professor refletir sobre seu trabalho e introduzir novos recursos e ferramentas têm efeitos positivos e diminuem os espaços de discricionariedade que, muitas

vezes, criam obstáculos para as mudanças pretendidas no nível da formulação de políticas, programas e ações das secretarias de educação.

As formações realizadas com os professores, na unidade escolar investigada, ressaltaram a importância dos contextos de aprendizagem pelas crianças, que poderiam ser proporcionados com a combinação de fatores geográficos, físicos, culturais, históricos, sociais que caracterizam determinado ambiente em que algo vai ser desenvolvido, com espaços entremeados com elementos que provocam desafios nas crianças.

Os contextos de aprendizagem foram concebidos como ambientes, organizados com intencionalidade estética, privilegiados para as novas possibilidades de investigação e de exploração para os bebês e para as crianças pequenas e incita neles novas necessidades de conhecer objetos e fenômenos.

Acrescentou-se o brincar heurístico como possibilidade de investigação a partir da ideia de incentivar a imaginação e o desenvolvimento humano em sua totalidade. Observou-se que o brincar heurístico é dividido em três modalidades: cesto dos tesouros, jogo heurístico e bandeja de experimentação. Em todos eles, há o objetivo de concentrar-se, explorar os elementos fornecidos e divertir-se em sua própria brincadeira.

Para enfatizar o protagonismo infantil, a sofisticação dos materiais para as experiências infantis e para evitar o tempo ocioso e longos tempos de espera das crianças, as formações propuseram que se ofertasse as crianças sempre três possibilidades de propostas simultâneas que, poderiam ser três propostas diferentes como cesto dos tesouros, contextos de aprendizagem e jogos heurísticos; oferta de três de materiais diferentes; oferta de três contextos diferentes; ou até mesmo a oferta de proposta simultânea do contexto fixo de materiais e de brinquedos da sala e a proposta de cabaninha para descanso ou para leitura.

Paulatinamente as professoras aderiram à orientação da Secretaria Municipal de Educação de apresentar sempre três propostas às crianças. Inicialmente, nos planejamentos semanais, do primeiro bimestre, pouco mais da metade das docentes apresentaram três propostas e, após as intervenções da

coordenadora, tanto por meio de orientações orais quanto meio de sugestões escritas nos semanários, as docentes passaram a contemplar sempre as três propostas simultâneas para as crianças em vários momentos do dia.

Cabe considerar também aspectos identificados nos planejamentos semanais dos professores, que foram objetos de análise, porque expressam um repertório de conhecimentos deles e permitem observar suas intenções no processo de materialização de suas propostas. Durante todo o primeiro bimestre notou-se substituições das práticas de natureza mais homogeneizante da maioria das professoras por práticas que consideravam demandas individuais das crianças, oportunizando, além de uma gama diversa de vivências de ações investigativas, de jogos heurísticos e de contextos de aprendizagem, a possibilidade de a criança repousar, caso fosse necessário.

Durante a pesquisa de campo, percebeu-se que um grupo de cinco professoras estabeleceu um planejamento de trabalho para o tempo integral, a partir de metade do primeiro bimestre, ainda que em alguns momentos se planejasse vivências que não fossem tão desafiadoras para as crianças, como, por exemplo: a repetição na íntegra de algumas propostas, sem propor relançamentos (que acrescentam outros elementos e desafios às propostas já lançadas). E, ainda, após poucas orientações, feitas coletivamente nas horas de estudos coletivos, esse grupo passou a implementar em seu planejamento uma continuidade entre o período da manhã e o período estendido, com a presença de poucas propostas descontextualizadas e que contemplavam ainda a rotinização e a visão que compartimentava a mesma criança em dois períodos. Encontrou-se ainda, em poucos momentos, a pouca sofisticação dos materiais para as experiências infantis, em que pouco se oportunizava o acesso aos diversos elementos da cultura. Na maior parte do ano elaborou-se planejamentos para o desenvolvimento integral dos bebês, contextualizados, com relançamentos e combatendo a rotinização.

Em relação à indivisibilidade da educação infantil no trabalho das docentes, observou-se que após longo processo de formação, esse grupo de cinco docentes, passou a propor trabalhos com a intencionalidade de desenvolver as

capacidades expressivas, afetivas, cognitivas, éticas e estéticas das crianças e articulou as atividades de educar e cuidar durante o período integral.

No quesito lidar com as diferentes demandas e necessidades das crianças, não houve resistência desse grupo de cinco professoras, tendo em vista que ele implementou momentos para atenção mais individualizada nos momentos de alimentação, em contextos de aprendizagem e com materiais organizados e disponibilizados para os momentos das trocas em que as auxiliares acompanhavam uma criança e as docentes se mantinham com o restante das crianças na sala de referência.

Além disso, notou-se que grupo de docentes se convenceu de que os espaços devem ser pensados e planejados para as diversas possibilidades de criação infantil, tanto nas experiências organizadas pelo professor quanto nas brincadeiras livres, não devendo esse aspecto arquitetônico ser compreendido como um elemento neutro na educação infantil, mas sim como um terceiro educador que influencia diretamente na qualidade de aprendizagens e interações das crianças, pois é nele que as crianças se movimentam, circulam, constroem e reconstroem suas culturas corporais, conhecimentos e se expressam de diversas maneiras.

Em relação ao respeito à subjetividade do bebê e da criança pequena, notou-se que, nos momentos direcionados às propostas de vivências, em que as crianças estavam com sono, elas dormiam na sala, no canto de descanso, com a supervisão de um dos adultos da equipe, enquanto as outras crianças saíam para interagir nos ambientes da escola. Ou em situações contrárias, em que a maioria das crianças estava dormindo, possibilitou-se as crianças que quisessem ficar acordadas a exploração do cesto dos tesouros, de brinquedos silenciosos na própria sala ou a ida a outros ambientes da escola, como, por exemplo: a quadra, o quiosque ou o salão para brincar com a supervisão de um adulto. Desse modo, conclui-se que nessas turmas, após a formação do primeiro bimestre, houve em muitos momentos a conquista do direito ao respeito à subjetividade dos bebês e das crianças pequenas.

Em relação à superação do processo de rotinização notou-se que, no início do primeiro bimestre, as docentes passaram a oferecer pelo menos duas propostas por vez para que todas as crianças tivessem a opção de escolha, o que mantinha o interesse delas de forma mais intensa, contrapondo-se ao processo de rotinização.

Além disso, as práticas passaram a colaborar para se evitar o tempo ocioso e longos tempos de espera das crianças e, em muitos momentos, a rotina deixou de se tornar um obstáculo para estabelecer relações dialógicas e a comunicação com as crianças sobre as ações que os adultos faziam foi intensificada.

Portanto, após análise de todos os planejamentos semanais e das práticas docentes durante o ano de 2024, conclui-se que o grupo de docentes que aceitou com mais tranquilidade a jornada integral compreendeu como a organização dos espaços pedagógicos influencia as experiências das crianças na educação infantil e as fez perceber que como as atividades e as brincadeiras, quando bem orientadas, possibilitam o protagonismo infantil, a vivência de situações estimulantes, a apropriação de novos elementos culturais, entre outros aspectos que permitem o seu pleno desenvolvimento.

A intencionalidade de desenvolvimento infantil, que concebe as crianças como sujeitos integrais e como protagonistas desses processos de desenvolvimento, deve nortear reflexões e a promoção de conhecimentos para professores que atuam com a infância. Assim, para uma escola de educação infantil ser um espaço potente para as infâncias, requer profissionais comprometidos com seu agir docente, que planejam os contextos de aprendizagens e ações investigativas a partir das individualidades, interesses e necessidades de cada criança, pois um contexto educativo pensado para e com as crianças as tornam protagonistas do seu saber e da sua história.

Reconhece-se, desse modo, que a prática docente, os espaços de convivência e as brincadeiras precisam ser estruturados para serem significativos para a construção de uma infância comprometida com a formação

de sujeitos que precisam se expressar por meio da fala, do movimento, das emoções, das brincadeiras e das interações entre si e com os adultos.

Além da intervenção direta, o trabalho docente integra intervenções indiretas essenciais ao êxito da educação infantil como o planejamento e a organização do espaço, do tempo e seleção de elementos culturais sofisticados, proporcionando, assim, um ambiente convidativo para a criança explorar. Ambas as intervenções são fundamentais aos processos de apropriação e de objetivação infantis, contribuindo para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, em especial, para o autocontrole da conduta, para a função simbólica da consciência e da imaginação.

Em relação ao respeito à subjetividade do bebê e da criança pequena, notou-se que, no primeiro semestre, apenas duas docentes desconsideraram as necessidades individuais dos bebês e das crianças bem pequenas e tentaram homogeneizar a rotina ao propor as mesmas vivências para todas as crianças, até mesmo nos momentos em que as crianças estavam ou não estavam com sono, fazendo todas dormirem ou participarem de propostas; no momento das trocas, propondo as trocas de todas crianças, até mesmo daquelas que tinham sido trocadas há pouco tempo; no momento de brincar, levando para o parque mesmo as que estavam sonolentas, cansadas e/ou um pouco indispostas. Entretanto, essa realidade foi se alterando ao longo do processo formativo.

Sobre a superação do processo de rotinização, notou-se que, principalmente no primeiro semestre, duas docentes, que apresentavam maior resistência ao projeto, contemplavam em seus planejamentos atividades repetitivas e descontextualizadas, inspiradas em seus planejamentos dos anos anteriores, elaboradas para o período parcial e, desse modo, como era proposto apenas uma única proposta por período, algumas as crianças que não se envolviam com as atividades, apresentando comportamentos indesejados como morder ou chorar. A formação semanal teve um papel importante e provocou mudanças no planejamento e organização das professoras, que passaram a considerar propostas diversificadas e inclusivas para que todas as crianças,

mantendo-as em atividade ou em descanso, quando necessário, sem que tivessem que passar por longos tempos de espera.

A falta de clareza conceitual sobre o desenvolvimento integral dos sujeitos levou as docentes à adoção de práticas provenientes do senso comum, reproduzindo atividades mecânicas ou didatizadas para ensinar determinado conteúdo. A superação de práticas assim configuradas custou um ano de trabalho e um acompanhamento constante com a coordenação pedagógica, mediante a proposição de conteúdos de formação que buscaram articular os conceitos estudados com as práticas pedagógicas.

Na busca por desafiar o pensamento das crianças, as professoras passaram a colaborar nas brincadeiras, sofisticando suas proposições e compondo o dia na escola sem propostas descontextualizadas e repetitivas para os bebês e para as crianças pequeninas ao organizar a rotina de sua turma, considerando a continuidade e a coerência entre os momentos de acolhida, os momentos alimentação, os momentos de higiene, a garantia de atenção individual e os momentos de despedida proporcionados às crianças.

Após o processo formativo percorrido durante todo o ano de 2024, as docentes concluíram que na escola de educação integral: a) impreterível a coerência entre proposta, intencionalidade e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento infantil; b) a mediação docente deve ter como foco a concepção de criança ativa em seu processo de formação; c) as linguagens estão nas crianças e não nos conteúdos e nas disciplinas; d) as crianças necessitam de espaços que favoreçam suas explorações e pesquisas.

Conclusão

Observou-se a paulatina apropriação e objetivação docente da organização de um currículo para a formação humana desde o começo da vida, na teoria por meio da análise das propostas pedagógicas semanais e na prática docente por meio da observação da concretização de mediações

educativas, compreendidas como intervenções intencionalmente planejadas para o desenvolvimento integral dos discentes.

Observou-se que o acolhimento ocorreu, com base nas premissas da Teoria Histórico-Cultural, considerando a unidade entre o afeto e a cognição, pois nas experiências afetivo-emocionais que os pequenos desenvolvem interesse pelo mundo exterior. Assim, a maneira como se organizou a acolhida afetou positivamente a maneira como as crianças se desenvolvem na jornada diária da creche.

E, ainda, foi observado que a compreensão das múltiplas linguagens infantis, possibilitou a ressignificação o ato de planejar da maioria das docentes participantes da pesquisa, pois elas romperam com o planejamento espontaneísta, sem propostas de mediação educativa e sem intencionalidade do adulto, opondo-se ao planejamento em que adulto define, guia e dirige as todas as ações das crianças, sem escutá-las, visto que tais docentes refutaram o planejamento como transmissão de conhecimento, ao conceberem que planejar não é transmitir conteúdo.

Grande parte das docentes, após o processo de um ano letivo de estudos e de aplicação dos estudos na prática, passaram a conceber a educação integral como englobadora do processo de desenvolvimento pleno das dimensões humanas, tais como: intelectual, física, emocional, ética, estética, social e cultural. E isso, fez com que elas possibilitassem que as crianças explorassem, conhecessem-se, convivessem, expressassem-se, brincassem e a participassem ativamente das propostas.

Desse modo, testemunhou-se que a possibilidade de desenvolvimento integral e a concretização do protagonismo infantil atingir as dimensões esperadas, porque se tornaram o foco das proposições das docentes, e essa mudança é muito importante, porque é uma forma de estimular bebês e crianças pequeninas para agirem como seres em processo de emancipação e como sujeitos que participam ativamente da apropriação de seus conhecimentos.

Com as conclusões e com os resultados apresentados, ao final deste trabalho, considera-se ter alcançado os objetivos propostos com a expectativa

de oferecer contribuições para a ampliação do conhecimento na área. Dessa forma, conclui-se, por ora, esse diálogo, na perspectiva de continuar os estudos teórico-práticos ao atuar na prática no interior da creche, em favor de uma educação que humanize crianças e professores, configurando-se como uma educação, de fato, integral.

Referências

- AKURI, J. G. M. *Atividade de estudo para a formação teórica de professores: implicações para a organização de um currículo humanizador na creche*. 2022. 169f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2022.
- BARBIERI, S. *Territórios em transformação*. Jujuba: São Paulo, 2022.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- DUBOVIK, A.; CIPITELLI, A. *A linha como linguagem: repertório do visível. Coleção experiências na Educação Infantil*. São Paulo: Phorte, 2018. L
- LIPSKY, Michael. *Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo no serviços públicos*. Trad. Arthur Moura da Cunha. Brasília: Enap, 2019.
- MARCOLINO, S.; MELLO, S. A. Entrevista com Suely Amaral Mello: As linguagens expressivas como formas específicas de a criança se relacionar com o mundo. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 34, n. 110, p.181-197, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.24109/emaberto.v34i110.4594>.
- MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. *Documentação Pedagógica: Teoria e Prática*. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed.; São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor, 1996.
- VYGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. In: Sete Aulas de L.S. Vigotski: sobre os fundamentos da Pedologia. 1.ed. Rio de Janeiro: EPapers, 2018.

Recebido em julho de 2025.

Aprovado em novembro de 2025.