

## **Cuidado e educação dos bebês e crianças pequeninas: um olhar por dentro da creche**

Juliana Guimarães Marcelino Akuri<sup>1</sup>, Erika Christina Kohle<sup>2</sup>, Marcelo Campos Pereira<sup>3</sup>

### **Resumo**

O objetivo deste artigo é apresentar uma análise de como a concretização de um projeto político pedagógico embasado teoricamente contribui para que o cuidado e a educação de bebês e crianças de até três anos se conceituem como unidade na prática docente e de profissionais da Educação Infantil. O foco está nas contribuições da gestão pedagógica – coordenação e direção – para o desafio diário de organizar ações de formação continuada com base no documento norteador das instituições de Educação Infantil. A partir de preceitos da Teoria Histórico-Cultural, o estudo realiza uma análise dialética das ações pedagógicas na creche, considerando o movimento entre teoria e prática. Os resultados da análise apontam para as possibilidades de concretização do projeto político-pedagógico como condição para uma prática educativa potencialmente humanizadora na creche. Só a compreensão do valor da educação no processo de humanização por meio do conhecimento teórico-científico sobre como os bebês e as crianças pequeninas aprendem, considerando a essencialidade das ações indissociáveis de cuidado e de educação nesse processo, pode orientar o pensar, o sentir e o agir dos professores e dos demais educadores em seu trabalho diário nas instituições de Educação Infantil.

### **Palavras-chave**

Educação Infantil. Gestão Pedagógica. Projeto Político Pedagógico. Teoria Histórico-Cultural. Cuidado e Educação na creche.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, São Paulo, Brasil; membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil (GEPEDDI) e do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural; diretora de escola municipal de educação infantil, Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: juakuri@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, São Paulo, Brasil; membro do Grupo de Pesquisa Processos de Leitura e de Escrita: apropriação e objetivação, do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil (GEPEDDI); diretora de escola municipal de educação infantil, Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: erika.kohle@gmail.com.br.

<sup>3</sup> Doutorando em Educação na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, São Paulo, Brasil; membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil (GEPEDDI) e do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural; professor coordenador de escola municipal de educação infantil, Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: marcelocampo0@gmail.com.

## Care and education of babies and young children: a look inside the daycare center

Juliana Guimarães Marcelino Akuri<sup>4</sup>, Erika Christina Kohle<sup>5</sup>, Marcelo Campos Pereira<sup>6</sup>

### Abstract

The objective of this article is to present an analysis of how the realization of the pedagogical political project with theoretical basis contributes to the care and education of babies and children up to three years old to be conceptualized as a unit for the teaching practice and professionals of Early Childhood Education. The focus is on the contributions of pedagogical management – coordination and direction – to the daily challenge of carrying out continuing education actions, based on the guiding document of the Early Childhood Education Institutions. As from the precepts of Historical-Cultural Theory, the study makes a dialectical analysis of the pedagogical actions in the daycare center, considering the movement between theory and practice. Results of analysis points possibilities of implementing the political-pedagogical project as a condition for the potentially humanizing educational practice in Early Childhood Education Institutions. Only an understanding of the value of education in the humanization process, through theoretical and scientific knowledge about how babies and young children learn, considering the essential role of the inseparable actions of care and education in this process can guide the thinking, feeling and acting of teachers and of other educators in their daily work at the daycare center.

### Keywords

Child Education. Pedagogical Management. Pedagogical Political Project. Historical-Cultural Theory. Care and Education at the daycare center.

---

<sup>4</sup> PhD student in Education, Paulista State University “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, State of São Paulo, Brazil; member of the Study and Research Group on Teaching Specificities in Early Childhood Education (GPEPEDEI) and the Research Group on Pedagogical Implications of Historical-Cultural Theory; director of a municipal school for early childhood education, Marília, State of São Paulo, Brazil. E-mail: juakuri@hotmail.com.

<sup>5</sup> PhD student in Education, Paulista State University “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, State of São Paulo, Brazil; member of the Research Group Reading and Writing Processes: appropriation and objectification, the Research Group Pedagogical Implications of Historical-Cultural Theory and the Study and Research Group on the Specificities of Teaching in Early Childhood Education (GPEPEDEI); director of a municipal school for early childhood education, Marília, State of São Paulo, Brazil. E-mail: erika.kohle@gmail.com.br.

<sup>6</sup> PhD student in Education, Paulista State University “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, State of São Paulo, Brazil; member of the Study and Research Group on Teaching Specificities in Early Childhood Education (GPEPEDEI) and the Research Group on Pedagogical Implications of Historical-Cultural Theory; coordinating teacher of a municipal early childhood school, Marília, State of São Paulo, Brazil. E-mail: marcelocampo0@gmail.com.

## Introdução

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, analisar como a concretização do projeto político pedagógico da creche, alicerçado em base científica, contribui para que o cuidado e a educação de bebês e de crianças pequenas<sup>7</sup> se conceituem como unidade na prática docente e de profissionais da Educação Infantil. Sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, destacamos o papel da gestão pedagógica – coordenação e direção – na organização de ações de formação continuada, a partir do referido documento, para a promoção de uma educação humanizadora desde o começo da vida.

O interesse por essa temática advém de nossas pesquisas científicas, com base na teoria anunciada, vinculadas ao nosso trabalho como coordenador pedagógico e como diretoras de duas instituições de Educação Infantil localizadas na periferia de uma cidade de médio porte do interior paulista, cada uma tendo, em média, 15 professoras, 120 crianças com idades entre 4 meses e 3 anos e 35 funcionários no total.

A partir da concepção de teoria e prática como uma unidade dialética, objetivamos analisar práticas que têm se materializado com base em conhecimentos científicos em busca de criar condições para aprendizagens humanizadoras e, conseqüentemente, para o desenvolvimento pleno dos bebês e das crianças pequenas.

Nosso desafio deu-se na busca por olhar para as práticas sem perder a complexidade de suas relações com a teoria, portanto, orientando-nos por preceitos do método materialista histórico-dialético, uma vez que defendemos que o trabalho de todos os profissionais da instituição de Educação Infantil – diretores, coordenadores, professores, auxiliares, profissionais da limpeza e da alimentação – necessita ter uma teoria que o fundamente, cientes de que

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

---

<sup>7</sup> Neste texto, consideramos como “bebês” as crianças em seu primeiro ano de vida e como “crianças pequenas” aquelas de 1 a 3 anos de idade, faixas etárias compreendidas no trabalho desenvolvido na creche.

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).

Desse modo, ao elegermos o estudo na perspectiva Histórico-Cultural, que se concretiza como um projeto de vida de base vigotskiana, concebemos a formação da inteligência e da personalidade como fatores que acontecem em encontros de pessoas e nas relações entre elas e consideramos a aprendizagem da criança como um processo em percurso desde o seu nascimento, visto que, desde o primeiro ato humano em relação a um bebê recém-nascido – o ato de alimentá-lo ao colo – criamos nele uma necessidade nova, uma necessidade não biológica, mas social e histórica: a necessidade da relação com o outro, por meio do prazer do aconchego (VYGOTSKI, 1996).

O texto é organizado com a apresentação dos fundamentos teóricos da aprendizagem e do desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas, seguido dos aspectos metodológicos da análise desenvolvida. Na sequência, trazemos uma reflexão sobre as ações de cuidado e educação como unidade do trabalho no interior das instituições de Educação Infantil e aspectos da organização do trabalho pedagógico na creche, por meio de ações de formação continuada, com base no projeto político pedagógico.

A presente análise foi assim sistematizada e desenvolvida buscando trazer uma singela, porém relevante, contribuição para o aprimoramento do trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes e pelos demais profissionais responsáveis pela formação da inteligência e personalidade dos bebês e das crianças pequenas em instituições de Educação Infantil.

### **Os bebês nascem humanos?**

A Teoria Histórico-Cultural revela que 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 pessoas. 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, por meio do surgimento, em cada período, de novas qualidades, novas formações humanas específicas, preparadas por um processo anterior, mas que não se encontram prontas para serem amadurecidas. “Resumindo e simplificando, o homem é um sistema único [...]. Contudo, não é um sistema homogêneo, mas um sistema organizado complexamente e heterogêneo” (VIGOTSKI, 2018, p. 93).

Nesse processo de relações – aprendizagem – desenvolvimento, as crianças se inter-relacionam com o meio a sua volta, com a ajuda de um adulto, tornando seu mundo, paulatinamente, mais amplo e suas relações cada vez mais complexas. Dessa dinâmica resulta a formação das qualidades humanas, por meio da apropriação da cultura criada pela humanidade no decorrer da história, nos momentos em que a criança protagoniza determinada atividade. Como ensina Leontiev (1978), esse processo em que o homem aprende a ser humano é um processo de educação.

Portanto, devemos considerar três elementos constitutivos do processo de educação – a criança como sujeito ativo, a cultura como fonte das qualidades humanas historicamente acumuladas, e os professores e professoras como organizadores das mediações entre as crianças e os elementos da cultura. Ressaltamos que, nesse processo, esses elementos são considerados sempre de forma articulada, visto que a personalidade da criança, formada por suas vivências, condiciona a influência da cultura e da atuação docente sobre o seu desenvolvimento. Dito de outro modo, as vivências anteriores da criança condicionam como ela sente, interpreta e se relaciona emocionalmente com um certo acontecimento, determinando o papel e a influência do meio sobre o seu desenvolvimento (MELLO, 2010).

Além disso, o fato de que cada criança vive uma realidade social específica, composta de peculiaridades, precisa ser considerado no trabalho docente, visto que a formação de sua personalidade não se estabelece como um reflexo direto da comunidade a qual pertence, mas configura-se como uma síntese entre sua personalidade e o seu meio, resultado dos momentos em que a criança foi ativa sob a influência do meio em seu desenvolvimento. Por conseguinte, no que diz respeito ao desenvolvimento da personalidade,

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)

Compreendendo a infância como um tempo de formação da personalidade em que processos vivenciados no plano social são ressignificados pela criança em seu plano psíquico, o meio desempenha, no desenvolvimento de sua personalidade e de suas características especificamente humanas, o papel de fonte de desenvolvimento, materializando-se não como apenas uma circunstância qualquer, mas o repositório das qualidades humanas, uma vez que ao se apropriar de um objeto material ou não material, a criança reproduz para si as capacidades criadas no mesmo processo de criação do objeto (VIGOTSKI, 2018).

Por isso, o grande desafio para os profissionais da Educação Infantil de bebês e de crianças pequeninas é a organização de situações e de ambientes em que a criança tenha possibilidades de ser ativa, ao manipular objetos que provocam seu desejo e sua necessidade de saber, de explorar, de descobrir, protagonizando, assim, a ampliação de seus movimentos, da percepção das características dos objetos, a formação paulatina de uma memória de suas experiências, e, com isso, o seu desenvolvimento.

Essa compreensão supera, portanto, o conceito de criança que vem orientando o pensar e o agir de professoras/es nas práticas pedagógicas da infância por meio da apropriação de uma concepção do desenvolvimento infantil que questione e reflita sobre as compreensões alicerçadas no senso comum – que tendem a assemelhar o desenvolvimento humano aos processos de crescimento e de amadurecimento de outros seres vivos, tais como o crescimento das plantas e dos animais, como processos biologicamente determinados, gerados por meio do acúmulo quantitativo no âmbito individual e não em relação ao âmbito social (MELLO, 2010).

Desse modo, com uma fundamentação teórica desenvolvente, a prática pedagógica pode tornar a instituição de Educação Infantil o local propício para o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequeninas, uma vez que lhes possibilita a formação das capacidades que ampliam as relações com os outros e com os objetos da cultura desde a mais tenra idade, para que as experiências vividas socialmente sejam vistas como processos de aprendizagem impulsionadores do desenvolvimento e da formação de qualidades humanas nas crianças.

## Os bebês aprendem?

Contrariando o que se pensava até pouco tempo, os bebês e as crianças pequenas possuem muito mais possibilidades 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 e relações adequadas, os bebês e crianças pequenas dominam procedimentos mentais, desenvolvem capacidades práticas e psíquicas, formando suas primeiras ideias, sentimentos e qualidades morais (ZAPOROZHETS, 1987).

Assim, profissionais da Educação Infantil devem conhecer as condições favoráveis para o desenvolvimento de bebês e de crianças pequenas, uma vez que

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).

Diante da necessidade de se conhecer as particularidades do desenvolvimento infantil, adotamos a perspectiva teórica Histórico-Cultural que considera que o desenvolvimento psíquico do bebê se inicia no ato de seu nascimento. Ao nascer, o bebê se separa fisicamente de sua mãe, mas permanece ligado a ela biologicamente devido à dependência para ter atendidas as suas necessidades vitais; nesse momento se dá o início do desenvolvimento de sua personalidade, pois, apesar de a 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 rodeiam” (VYGOTSKI, 1996, p. 279, tradução nossa)<sup>8</sup>.

Por não ser capaz de suprir suas necessidades vitais, o bebê depende inteiramente do adulto porque toda sua atividade vital passa por ele. Devido a essa dependência do bebê e da criança pequena dos cuidados dos adultos, surgem relações sociais entre eles.

Ademais, não se exclui a possibilidade de vida psíquica dos bebês, muito menos a existência de rudimentos psíquicos, distintos da psique desenvolvida de adultos. Estudos constataram a existência de estados de consciência neles, mesmo que nebulosos, confusos, em que os aspectos sensitivos e emocionais se encontram fundidos (VYGOTSKI, 1996).

---

<sup>8</sup> Tradução para “inmerso en la vida social de las personas que lo rodean”.

Por conseguinte, os bebês e crianças pequeninas vivem uma contradição – sua aparente não sociabilidade gerada pela ausência de sua comunicação verbal e a necessidade profundamente social da vida nesse período, já que toda relação da criança com o mundo se estabelece por meio da pessoa que a cuida (VYGOTSKI, 1996). Essa contradição cria a necessidade da comunicação emocional.

Desse modo, é necessário que os profissionais da Educação Infantil, para o desenvolvimento pleno da personalidade e da inteligência dos bebês e das crianças pequeninas, levem em conta o binômio cuidar-educar, pois, nesse momento da vida dos indivíduos, a criança é um corpo sensível, uma vez que sente no corpo a relação com o adulto: pelo tom de voz, pelo toque, pela forma como é recebida na instituição de Educação Infantil. Por isso, separar cuidado e educação não é possível, já que sua consciência é indiferenciada das demais formas de atividade, ou seja, sua consciência “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). Desse modo, quando se enfatiza apenas o cuidado, como se fosse possível separar cuidado e educação, realiza-se uma educação pobre e lenta. 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).

Com Zaporozhets (1987), defendemos o valor da Educação Infantil para os bebês e para as crianças pequeninas, visto que as neofomações psíquicas que surgem nessa etapa 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 desajustes 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 em múltiplas esferas, tais como a intelectual, a emocional e a motivacional” (MELLO, 2007, p. 95).

Para que as qualidades emocionais e intelectuais se desenvolvam plenamente na infância, planejamos as experiências para serem vividas pelas crianças de modo que elas sintam a Instituição de Educação Infantil como um lugar onde se aprende sobre as coisas da vida ao vivenciá-las. Como ensina Vigotski (2018), com a Lei Genética Geral do



Desenvolvimento, as funções psicológicas superiores de uma pessoa surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais.

Mais ainda, para o autor, o desenvolvimento ideal de determinada função psicológica é o período em que ela, pela primeira vez, se diferencia do restante da consciência e se apresenta como função dominante, pois, nesse momento, o restante da consciência está a serviço dela. Essa nova condição passa a compor uma nova situação social de desenvolvimento<sup>9</sup>, que funciona como o início das transformações produzidas no desenvolvimento durante o período de cada idade para essa pessoa (VYGOTSKI, 1996).

Considerando essas concepções para pensar o desenvolvimento na infância, oportunizamos experiências que contribuam efetivamente para a aprendizagem e para o desenvolvimento psíquico dos bebês e das crianças pequeninas, quando nossas ações como profissionais da Educação Infantil se pautam na compreensão sobre as especificidades do desenvolvimento infantil e do momento do desenvolvimento em que a criança se encontra. Esses conhecimentos podem amparar a criação de condições para a organização de práticas educativas que sejam efetivas para a qualidade do processo de formação humana na infância.

Pelo exposto, os profissionais da Educação Infantil potencializam sua ação com os bebês e crianças pequeninas quando se dão conta de que, na primeira infância, a percepção se destaca, ocupando uma posição dominante, com possibilidades de ter seu desenvolvimento potencializado. Nesse momento, a memória e o pensamento encontram-se a serviço dessa função, possibilitando a elas o máximo crescimento e desenvolvimento e a máxima diferenciação interna (VIGOTSKI, 2018).

No primeiro ano de vida, a atividade principal por meio da qual a criança melhor se relaciona com o mundo para aprender e se desenvolver se manifesta em um modo peculiar de comunicação entre crianças pequeninas e adultos, no qual elas se relacionam com os outros ao redor e descobrem, por meio do adulto, os objetos – a comunicação emocional (MUKHINA, 1996; VYGOTSKI, 1996). Portanto, é muito importante o modo como o adulto fala com a criança, a toca e a acolhe, uma vez que nesse período são formadas “as primeiras impressões

---

<sup>9</sup> Vigotski conceitua “situação social de desenvolvimento” como o conjunto das condições internas de desenvolvimento do indivíduo, tais como: as suas particularidades de percepção, de visão e de compreensão dos fatos e das coisas. Portanto, a situação social de desenvolvimento é “totalmente peculiar, específica, única e irrepetível” (VYGOTSKI, 1996, p. 264). Esse conceito supera a ideia etapista de desenvolvimento de outras vertentes da psicologia, pois representa como a criança se apresenta em seu desenvolvimento em cada momento da vida. A situação social do desenvolvimento é única para cada criança, pois depende das experiências vividas por cada criança.

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, começa a se formar na criança, como atividade principal, a manipulação de objetos, que melhor orientará sua relação com o mundo ao seu redor entre 1 e 3 anos. Nesse momento, ela manipula o objeto com base em suas características externas, ou seja, utiliza uma colher para bater no chão, não percebendo ainda sua função social; explora o objeto em si: o som que produz com ele, por exemplo. Essa atividade manipulatória livre se amplia e a criança passa a experimentar mais profundamente 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 essas determinadas socialmente. Nesse ponto, retomamos o fato de que as pessoas com mais experiências – adultos ou crianças mais velhas – revelam para ela para que servem os objetos.

Portanto, a partir de profissionais cientes de como ocorre o desenvolvimento infantil e que conhecem as atividades principais de cada momento de seu desenvolvimento, a creche pode se tornar o melhor lugar para a educação dos bebês e das crianças pequeninas, pois lá podem ser organizadas intencionalmente as condições adequadas de vida e educação para garantir a elas a máxima apropriação das qualidades humanas – que, por serem externas ao sujeito no nascimento, precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade em situações vividas coletivamente.

## **Metodologia**

Diante do desafio de se considerar a realidade material, olhando para a prática educativa sem perder a complexidade de suas relações com a teoria, propõe-se a abordagem dialética para a análise que neste texto se estabelece, uma vez que o trabalho dos profissionais da instituição de Educação Infantil exige uma teoria que o fundamente a fim de que aos bebês e às crianças pequeninas seja oferecida uma educação que impulse o desenvolvimento tanto de sua inteligência quanto de sua personalidade.

Por meio da lógica dialética, tenta-se captar na mudança contínua a essência da realidade de cada fenômeno. O que era visto por polaridades excludentes, a dialética observa em trânsito entre um e outro, uma vez que fala sobre transcendências (RUSO, 2006), porque nessa lógica, teoria e prática formam uma unidade, integrando-se numa síntese superior que não nega ambas, mas que as mantém como elementos basilares superados, visto que apesar de

a teoria desempenhar um papel importante na ciência, porque penetra na essência da realidade, ela só se torna verdade quando está sujeita à aplicação na prática.

O materialismo histórico aponta que as relações materiais devem determinar relações ideológicas, e não o contrário, porque são elas que desempenham um papel ativo na vida social das pessoas. Além disso, a partir dessa abordagem, consideramos os opostos como diferentes e irreduzíveis entre si, mas que se interpenetram e que se contêm, em uma eterna luta de opostos fundidos, dentro de uma unidade de contrários, que lutam entre si em um movimento que gera a transformação.

Desse modo, tomamos a realidade material e histórica das duas instituições de Educação Infantil nas quais atuamos como ponto de partida para nossa reflexão e análise com base na teoria Histórico-Cultural, referencial teórico de nossos estudos e pesquisas, em busca das possibilidades concretas de transformação dessa realidade por meio da superação de ações e atitudes distanciadas da educação humanizadora pretendida.

Desde o início do nosso trabalho como diretoras e coordenador pedagógico, a partir de pressupostos teóricos, promovemos diálogos e encontros de formação continuada com as docentes e demais profissionais das creches das quais fazemos parte, destacando o papel e o valor da educação para o desenvolvimento humano. Nesse processo, elaboramos coletivamente os projetos político-pedagógicos dessas instituições que trazem, de forma clara e objetiva, elementos do conhecimento teórico-científico sobre as especificidades da aprendizagem e do desenvolvimento dos bebês e das crianças pequeninas. Tomado como base para a prática pedagógica humanizadora que buscamos desenvolver nessas instituições de Educação Infantil, esse documento destaca, na unidade cuidar-educar, o fundamento do trabalho dos profissionais e das ações da gestão pedagógica.

Os dados apresentados e discutidos nesse texto foram produzidos nas práticas diárias desenvolvidas unidas à nossa atuação de diretoras e de coordenador pedagógico. Tomamos a unidade das ações de cuidado e educação como categoria de análise desses dados, buscando revelar possibilidades de concretização de uma prática educativa norteada e alimentada pelo conhecimento teórico-científico.

## **Resultados e Discussão**

### **Por dentro da creche: cuidar e educar como unidade da ação docente**

Creche é lugar de bebê bem alimentado, sequinho e seguro? Sim, também é, mas essa ideia, pautada no senso comum, limita as máximas possibilidades de humanização no começo da vida. 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 instituição de Educação Infantil, cabe à professora ou professor, com seu conhecimento teórico-científico, o planejamento e a organização intencional desse processo com as devidas ações mediadoras que envolvem o espaço – 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 ao chegar, como é tratada, o que faz no tempo que permanece na creche 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 pequeninas 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 “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009a). Pouco conhecido por professoras/es 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 instituições de Educação Infantil quanto os responsáveis pela organização das políticas e programas públicos.

Compreendemos, então, a unidade cuidar-educar como expressão da garantia dos direitos de todas as crianças, desde bebês, a um ambiente seguro, aconchegante e intencionalmente organizado 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, bem como em todos os momentos vividos na creche (BRASIL, 2009a).

Embora o binômio cuidar-educar esteja presente em documentos oficiais – como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) – nos discursos pedagógicos, projetos político-pedagógicos das Instituições de Educação Infantil e planejamentos de professoras/es, configuram-se como ações ainda compreendidas apenas na aparência, tal como evidenciamos em nossas experiências profissionais na educação e como pesquisadores dessa área, o que as reduz à dimensão técnica de cada uma. Sem a compreensão da relação dialética que faz dessas ações uma unidade da qual cuidar e educar são partes vivas e indecomponíveis, o trabalho pedagógico da creche fica esvaziado, não sendo capaz de elevar o desenvolvimento humano dos bebês e das crianças pequeninas.

Na creche, cuidar e educar se materializam nas relações diárias de acolhimento, respeito e atenção à comunicação dos bebês, bem como na organização dos espaços, tempos e relações como elementos centrais do currículo na Educação Infantil, este pensado e organizado deliberadamente pela professora ou professor e desenvolvido, muitas vezes, na companhia de auxiliares.

Assim, o currículo em movimento nas instituições de Educação Infantil compreende todas as ações realizadas com os bebês e crianças pequeninas – 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 compreende o conhecimento, por parte da professora e do professor, das regularidades e especificidades do desenvolvimento infantil para que sua prática pedagógica possa contemplar a melhor forma de a criança se relacionar com o mundo a sua volta, aprender e se desenvolver em cada idade, ou seja, sua atividade principal.

O choro do bebê, por exemplo, quando compreendido como a comunicação de uma necessidade daquela pessoa que ainda não fala, provoca no adulto educador atitudes de atenção, de acolhimento e a tentativa de satisfação da necessidade expressada. Dessa forma, quando a professora ou professor se aproxima do bebê que chora, fala com ele, o pega 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 pequenas 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 ricas 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, nesse momento da vida, têm 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 repleta de afeto da professora, do professor ou demais educadores com cada uma nos momentos de cuidado, como o banho, a troca, a alimentação e o repouso (FALK, 2011). Esses momentos 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 pequenas 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, 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 a 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 de qualidade, 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 são capazes de promover aprendizagens que formam e colocam em movimento as funções psíquicas superiores dos bebês e crianças pequenas.

Só a compreensão do essencial papel da educação no processo de humanização e o conhecimento teórico-científico sobre como os bebês e crianças pequenas aprendem e se desenvolvem podem orientar o pensar, sentir e agir das professoras, professores e demais educadores em seu trabalho diário na creche e isso pode se dar por meio de ações organizadas de formação continuada pautadas pelo projeto político pedagógico da instituição de Educação Infantil.

### **Os desafios da organização do trabalho pedagógico com base no projeto político pedagógico da instituição de Educação Infantil**

O documento que concentra os conceitos que fundamentam as ações dos profissionais da Educação Infantil é a proposta pedagógica, também denominada de projeto político pedagógico (PPP). Compreendido como o plano orientador das ações da escola que define as metas para o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas que nela são cuidados e educados, as aprendizagens que se quer promovidas (BRASIL, 2009b), torna-se o fundamento do papel da gestão pedagógica em seu contínuo desafio de formação da equipe de profissionais da instituição de Educação Infantil para a concretização de uma educação humanizadora.

Nessa ótica, a gestão pedagógica assume o papel de articuladora do PPP da instituição, organizando a participação dos profissionais e das famílias (VASCONCELLOS, 2007) para a reflexão sobre os princípios e fins da educação humanizadora que se pretende e os meios para sua concretização, de tal forma que a instituição de Educação Infantil possa cumprir sua tarefa de propiciar que todas as crianças aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todas são capazes de aprender.

Acreditamos que esse documento seja um instrumento basilar no processo ainda embrionário de conscientização sobre a essencialidade do papel de cada profissional como responsável pela formação plena do bebê e da criança pequena, 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 instituições 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 de professoras, uma vez que não há, na rede municipal, horário de estudo coletivo remunerado. Dessa forma, tomamos os planejamentos semanais e os relatos escritos das professoras<sup>10</sup> sobre as práticas desenvolvidas (com periodicidade diária ou semanal) como partes essenciais da documentação pedagógica produzida para análise e reflexão conjunta entre professoras e gestão pedagógica.

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

Nos relatos escritos diariamente ou semanalmente, as docentes narram experiências desenvolvidas, registram suas impressões e avaliam o que foi vivido, constituindo material pedagógico para a reflexão individual e coletiva sobre o processo educativo. Como afirmam Mello, Barbosa e Faria (2018, p. 10), “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”.

Dessa forma, os planejamentos e relatos escritos das professoras são utilizados pela gestão pedagógica como meio para os diálogos escritos ou verbais – diálogos pedagógicos –, configurando ações semanais de formação. Os diálogos por escrito têm periodicidade semanal, enquanto as conversas individuais ou coletivas com as professoras, devido a já citada ausência de horário de estudo remunerado, acontecem com menor frequência, quando é possível superar as dificuldades que envolvem a organização do tempo e o necessário apoio às turmas.

É importante destacar a complexidade e relevância dessas ações dialógicas, no sentido de não limitar a autonomia docente no processo de planejar e nem desprezitar seu modo

---

<sup>10</sup> 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.



próprio de escrever. Orientada por esse princípio, ao promover os diálogos, a gestão pedagógica considera as professoras como sujeitos ativos desde o processo de planejamento até a avaliação, respeitando suas singularidades e criando 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).

Concordamos com Libâneo (2004) ao afirmar a necessidade de se criar intencionalmente situações didáticas que efetivem a participação de professoras/es no processo de formação continuada, para que vivenciem o papel de protagonistas que, de fato, têm em seu percurso formativo.

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 teóricos presentes no projeto político pedagógico.

Um dos principais elementos tomados como parâmetro para a prática pedagógica, presente nos diálogos com as docentes, é o entendimento do bebê e da criança pequenina 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).

Assim, nossos diálogos pedagógicos buscam superar a visão assistencialista – que trata a criança como objeto a ser simplesmente cuidado –, buscando meios para promover a compreensão das professoras sobre a relevância do seu papel como profissional responsável pela formação da inteligência e personalidade infantil, que visa à criação intencional e consciente de situações educativas desafiadoras e desenvolventes para esses pequenos sujeitos aprendizes 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 pequeninas nas experiências desenvolvidas, princípio teórico anunciado por Leontiev (2014) e declarado no projeto político pedagógico: “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 pequeninas e a indissociabilidade do cuidar-educar também estão presentes nos diálogos pedagógicos que buscam as positivities das escolhas metodológicas e das ações docentes planejadas, destacando nelas conceitos teóricos que estão em consonância com os nossos PPP. Ao dialogar com cada professora sobre a proposta a ser realizada com a turma, buscamos formas de ampliar e modificar essa proposta, tendo em vista a promoção de experiências humanizadoras, tais como a oferta de condições para que a criança escolha objetos que atraiam sua atenção e que possa, de forma independente, buscá-los já que estão colocados na altura do olhar e das mãos dela.

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, possibilitando 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 para a realização da experiência proposta, a ocorrência de um tempo que possibilite ao bebê e à criança pequenina serem livres em suas escolhas, a diversidade dos materiais utilizados e como ocorrem as relações entre as crianças, delas 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 os educadores auxiliares da turma, evidenciando os aspectos que estão em consonância com o projeto político pedagógico da instituição de Educação Infantil e os que ainda precisam ser mais bem compreendidos para o aprimoramento da prática.

Para oportunizar a formação continuada a todos os profissionais da creche, buscamos socializar elementos de nossos PPP fixando excertos desse documento nas paredes da instituição e retomando-os nas reuniões coletivas e nos diálogos sobre as práticas. A seleção contempla princípios essenciais que orientam práticas desenvolventes com os bebês e crianças

pequenas, com o entendimento de que, de um modo geral, se não houver a compreensão da complexidade do processo educativo pelos profissionais nele envolvidos, essas crianças serão tratadas como objetos e não como sujeitos que se formam a partir das experiências que vivem.

Dessa forma, apresentamos em cartazes trechos dos PPP que trazem conceitos balizadores do pensar e agir das professoras e demais educadores, tais como: quem é a criança, quais as melhores formas para que ela aprenda e se desenvolva, qual o papel da Educação Infantil, do professor e profissionais envolvidos nesse processo e o valor das ações de cuidado-educação. De forma objetiva, com linguagem acessível e trazendo imagens cuidadosamente escolhidas para serem elementos mediadores da apropriação dos conceitos pelos educadores, esses cartazes são disponibilizados em diferentes espaços por onde os profissionais transitam, sendo retomados como metas do trabalho nos diálogos formativos com toda a equipe de educadores.

Para tornar conhecidos os PPP de nossas instituições de Educação Infantil também pelos familiares, fazemos deles elemento central do nosso diálogo no ato da matrícula e, periodicamente, enviamos informativos e organizamos reuniões entre pais e professoras, apresentando fotos e relatos de situações vividas pelos bebês e crianças pequenas que revelam os princípios teóricos defendidos, entendendo que a educação da personalidade e da inteligência da criança não se dá apenas na instituição de Educação Infantil, mas é atividade compartilhada com as famílias, parceiras essenciais nesse processo.

Nas ações de organizar o PPP a partir dos princípios da Teoria Histórico-Cultural, de assumi-lo diariamente como documento norteador de práticas potencialmente promotoras do desenvolvimento humano das crianças e dos adultos que com elas trabalham e de publicizá-lo amplamente entre os educadores e as famílias, buscamos contemplar o movimento dialético entre teoria e prática, rompendo com o que Freire (1996) denomina de ativismo (com a predominância do pragmatismo) e de verbalismo (que torna o discurso vazio).

Entendemos, portanto, 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 instituição 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.

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-lhes o bem-estar e os direitos fundamentais.

### **Considerações finais**

Finalizando nossa análise, reafirmamos o papel essencial da aprendizagem como elemento impulsionador da formação da inteligência e da personalidade, destacando que o sentido do aprender para o bebê e a criança pequenina está na sua relação ativa com o mundo ao seu 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 mediações entre a criança e a cultura, uma vez que é a partir das condições educativas dirigidas a tal fim que as crianças podem aprender desde o começo de suas vidas. Dessa forma, o interesse da criança pelo mundo cresce paulatinamente, 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 da função social deles, base para o brincar de faz de conta que se iniciará por volta dos 3 anos.

Na creche, os bebês e crianças pequeninas são sujeitos de uma educação potencialmente humanizadora quando ela contempla as ações indissociáveis de cuidar-educar em todos os momentos do dia, da entrada à saída deles do espaço 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 e promover a plenitude de sua formação humana desde bebês.

É tarefa da gestão pedagógica, por meio do PPP da instituição de Educação Infantil e das ações frequentes de acompanhamento, diálogo e formação continuada, oferecer condições para que as professoras e professores, bem como os demais profissionais da creche, compreendam a unidade cuidar-educar em suas diversas expressões na prática diária.

Nessa perspectiva, como pesquisadores da área da Educação e atuantes na gestão pedagógica de instituições municipais de Educação Infantil, procuramos criar estratégias a partir de argumentações teóricas, como as apresentadas e analisadas nesse texto, para a

qualificação das escolhas didático-metodológicas dos docentes no trabalho com os bebês e crianças pequeninas, orientando-se pelas especificidades do cuidar e educar e do aprender nesse período da infância.

Dessa forma, deparamo-nos com o desafio, esforço e compromisso diário de concretização de um trabalho colaborativo entre os profissionais da Educação Infantil a partir de ações formativas continuadas, baseadas no PPP, documento norteador das ações e atitudes de cuidado e educação planejadas e vivenciadas nas instituições de Educação Infantil.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category\\_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 8 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 22 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

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

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, C. A. V. **O afetivo para a psicologia histórico-cultural: considerações sobre o papel da educação escolar**. 2008. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília-SP, 2008.

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

LEONTIEV, A. 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**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MELLO, S. A. **Atualização da proposta curricular da educação infantil**: uma visão geral e um roteiro. Pompeia: Mimeo, 2012.

MELLO, S. A. 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.

MELLO, S. A. O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva da teoria histórico-cultural. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 183-197, jul./dez. 2010. Doi: 10.17058/rea.v18i2.1525.

MELLO, S. A. Os bebês como sujeitos no cuidado e na educação na escola infantil. **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.

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. **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.

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.

RUSO, R. C. **Historia de la psicología**. Havana: Editorial Félix Varela, 2006.

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. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Tradução e organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

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

Submetido em 15 de março de 2020.

Aprovado em 7 de abril de 2020.