UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

MARCELO CAMPOS PEREIRA

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA CRECHE: CONTEXTO PARA RELAÇÕES HUMANIZADORAS

MARÍLIA
2024

MARCELO CAMPOS PEREIRA

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA CRECHE: CONTEXTO PARA RELAÇÕES HUMANIZADORAS

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa 03: Teoria e Práticas Pedagógicas
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Elieuza Aparecida de Lima.

MARÍLIA
2024

P436p

Pereira, Marcelo Campos
Projeto político-pedagógico de uma creche: : contexto para relações humanizadoras / Marcelo Campos Pereira. -- Marília, 2024
177 p. : tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Elieuza Aparecida de Lima

1. Educação. 2. Educação infantil. 3. Projeto político-pedagógico da creche. 4. Relações sociais. 5. Teoria histórico-cultural. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MARCELO CAMPOS PEREIRA

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA CRECHE: CONTEXTO PARA RELAÇÕES HUMANIZADORAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas

Banca examinadora

_____

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Elieuza Aparecida de Lima
Faculdade de Filosofia e Ciências-Unesp-Marília/SP

_____

2ª. Examinadora: Drª. Amanda Valiengo
Departamento de Ciências da Educação-UFSJ-São João del Rei/MG

_____

3ª. Examinadora: Drª. Cassiana Magalhães
Programa de Pós-Graduação em Educação-UEL - Londrina/PR

_____

4ª. Examinadora: Prof.ª Dr.ª Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto
Faculdade de Filosofia e Ciências-Unesp-Marília/SP

_____

5ª. Examinadora: Drª. Cláudia Aparecida Valderramas Gomes
Faculdade de Ciências e Letras – Unesp- Assis/SP

Marília, 05 de março de 2024.

“É necessário um estudo coletivo e reflexivo para desvendar o mistério encerrado num ser que, sendo parte da Natureza, tornou-se capaz de abrir uma brecha na evolução para fazer emergir nela o fenômeno da consciência”. Nem anjo, nem demônio, mas simplesmente “Humano” (Pino, 2005, p. 63).

“Vigotskii concluiu que as origens das formas humanas, superiores de comportamento deveriam ser encontradas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior, e também, um agente ativo na criação deste meio” (Vigotski; Leontiev; Luria, 2014, p. 25).

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido que amo, José Belon Fernandes Neto, pelo apoio incondicional desde a minha entrada no mestrado até os dias atuais, e aos meus filhos Marcel José Tamada da Silva Campos Pereira e Indaiara Tamada da Silva Campos Pereira, por me proporcionarem as vivências de relações tão humanizadoras.

Aos que acompanharam meu processo de evolução pessoal, amparando, acolhendo e fortalecendo, especialmente aos amados amigos que militam comigo para que a creche seja um local de muitas relações humanizadoras: Juliana Guimarães Marcelino Akuri e Ruth de Oliveira Sanches, pelas mãos dadas no caminho, e ao Gilson, meu querido terapeuta, pela escuta atenta, respeitosa e provocativa.

Aos meus Orixás que me guiam nessa caminhada e a toda comunidade externa e interna da creche que trabalho, por me ajudar a superar coletivamente os desafios constantes concernentes à materialização das relações que humanizam a todos.

Ao querido professor Fábio Mendes, pela leitura atenta e revisão de todo o trabalho.

À Prof.ª Dr. ª Elieuza Aparecida de Lima, pela parceria incansável, atenta e generosa que me ensina a acreditar em uma educação humanizadora mediante um contexto social e político regido pela lógica do capital.

Às professoras titulares da banca, Dr.ª Amanda Valiengo – UFSJ, Dr.ª Cassiana Magalhães – UEL, Prof.ª Dr.ª Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto – FFC/Unesp e Dr.ª Cláudia Aparecida Valderramas Gomes – FCL/Unesp, pelo modo respeitoso e delicado nas preciosas contribuições.

Às professoras suplentes, Prof.ª Dr.ª Rosane Michelli de Castro – FFC/Unesp, Dr.ª Maria Silvia Rosa Santana – UEMS, e Dr.ª Tatiana Schneider Vieira de Moraes – Unicamp, por cruzarem seus caminhos com o meu nessa trajetória acadêmica.

Aos professores das disciplinas que cursei como aluno de doutorado, por ampliarem meus conhecimentos.

RESUMO

Esta tese decorre de pesquisa de doutorado realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília, integrada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre especificidades em Docência na Educação Infantil – Gepedei. Firma a compreensão de que a creche dirigida à plenitude do desenvolvimento humano infantil efetiva ações didáticas fundamentadas cientificamente, a partir de seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Tais ações se dirigem à promoção de relações sociais humanizadoras entre os bebês, crianças pequeninas e deles com os adultos. A pesquisa inscreve-se como investigação teórica fundamentada nos preceitos da Teoria Histórico-Cultural, em resposta ao problema: de acordo com os conhecimentos científicos e o, como as relações sociais vividas na creche podem favorecer o desenvolvimento humano de bebês e das crianças pequeninas? A partir dele, derivou-se o objetivo geral do estudo: compreender e analisar fundamentos científicos produzidos na área bem como os princípios teóricos apresentados no PPP de uma creche no que diz respeito à forma como é planejada a sua organização, no que tange aos seus tempos, espaços, materiais e situações. Para efetivação do estudo, diferentes ações metodológicas efetivaram-se. A primeira envolveu a busca e a reunião de dissertações, teses e artigos produzidos entre 2009 a 2021, com foco no PPP da creche, considerando relações humanas desenvolvidas nesse espaço. A segunda envolveu leitura e sistematização dos trabalhos escolhidos. Como resultado, constatou-se um número pequeno de trabalhos relativos ao PPP na creche, expressando possível carência desse documento nesse espaço. Em acréscimo, poucas produções localizadas utilizam a nomenclatura “relação” ou “relações sociais”, termos essenciais à discussão do tema da pesquisa desenvolvida. Realizou-se, também, a análise documental do PPP de uma creche orientada pelos eixos: Conceito de homem e de criança, atuação docente e lugar da cultura tendo em vista o processo de humanização. Os resultados apontam para o valor da formação teórica de professores e educadores orientada por um PPP baseado em conhecimentos científicos norteadores da atuação pedagógica, processo capaz de promover a composição de uma cultura escolar permeada por relações humanizadoras, nas quais a criança seja capaz de se relacionar com outras pessoas e com a cultura. Desses estudos, derivaram as seguintes implicações: a necessária unidade do T.R.E.M. (tempos, relações, espaços e materiais) como elemento central do currículo; a concretização de relações humanas visando o desenvolvimento das atividades dominantes; a criação de necessidades humanizadoras nos bebês, provocando neles aprendizagens cada vez mais sofisticadas e a essencialidade da participação ativa de toda a comunidade escolar na elaboração e apropriação do PPP. Os estudos realizados evidenciaram a tese de que o Projeto Político-Pedagógico fundamentado cientificamente e apropriado por todos os Professores e Educadores pode orientar a proposição de uma organização escolar que, em sua riqueza e complexidade, efetivamente provoque diferentes relações sociais humanizadoras entre os bebês e crianças pequeninas e deles com os adultos.

Palavras-chave: Educação, Educação Infantil, Projeto Político-Pedagógico da Creche, Relações sociais, Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This thesis is the result of doctoral research carried out at the Postgraduate Program in Education at the Faculty of Philosophy and Sciences, Unesp, Marília Campus, as part of the Study and Research Group on Teaching in Early Childhood Education - Gepedei. It is based on the understanding that a nursery school aimed at the fullness of children's human development carries out scientifically-based didactic actions, based on its Pedagogical Political Project (PPP). These actions are aimed at promoting humanizing social relationships between babies and between babies and adults. The research is a theoretical investigation based on the precepts of the Historical-Cultural Theory, in response to the problem: according to scientific knowledge and the Pedagogical Political Project of a nursery school, can the social relationships experienced in the nursery favor the human development of babies and young children? This led to the general objective of the study: to understand and analyse the scientific foundations produced in the field, as well as the theoretical principles presented in the PPP of a nursery school, with regard to the way its organization is planned, in terms of its times, spaces, materials and situations, considering its potential for achieving social relationships that are favourable to the human development of babies and young children. In order to carry out the study, different methodological actions took place. The first involved searching for and gathering dissertations, theses and articles produced between 2009 and 2021, focusing on the PPP of daycare centers, considering the human relationships developed in this space. The second involved reading and systematizing the chosen works. As a result, we found a small number of works on the PPP in daycare centers, expressing a possible lack of this document in this space. In addition, few of the studies found use the nomenclature "relationship" or "social relations", terms that are essential to the discussion of the research topic. A documentary analysis of the PPP of a nursery school was also carried out, guided by the following axes: the concept of man and the child, teacher performance and the place of culture in the process of humanization. The results point to the value of the theoretical training of teachers and educators guided by a PPP based on scientific knowledge that guides pedagogical action, a process capable of promoting the composition of a school culture permeated by humanizing relationships, in which the child is able to relate to other people and to culture. The following implications emerged from these studies: the necessary unity of the T.R.E.M. (times, relationships, spaces and materials) as a central element of the curriculum; the realization of human relationships aimed at the development of dominant activities; the creation of humanizing needs in babies, provoking increasingly sophisticated learning in them and the essentiality of the active participation of the entire school community in drawing up and appropriating the PPP. The studies carried out revealed the thesis that didactic planning, development and evaluation actions in nursery schools are based on scientific principles expressed in the PPP, guiding the proposition of a school organization capable of provoking humanizing social relationships between babies and young children, and between them and adults, which are essential for the formation and development of more harmonious intelligences and personalities.

Keywords: Education, Early Childhood Education, Nursery School Political-Pedagogical Project, Social relations, Historical-Cultural Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Encontro entre familiares e professoras.....56
Figura 2 – Encontro entre familiares e equipe gestora.....56
Figura 3 – Relações com tintas e texturas 57
Figura 4 – Relações entre crianças de diferentes idades.....58
Figura 5 – Relações com objetos da cultura e da natureza 58
Figura 6 – Relações com diferentes objetos 58
Figura 7 – Relações entre as crianças e os adultos.....59
Figura 8 – Relações entre as crianças e os adultos nas ações de cuidado e educação.....59
Figura 9 – Formação *in loco* com educadores: relação e apropriação de pressupostos teóricos do PPP e de promover a relação entre teoria e prática. 60
Figura 10 – Horas de estudo coletivo com as professoras: apropriação de preceitos teóricos do PPP.....61
Figura 11 – PPP nas paredes, portões e corredores 62
Figura 12 – PPP no *hall* de entrada e portão 62
Figura 13 – Momento de matrícula e de conhecer o PPP.....63
Figura 14 – Componentes essenciais à constituição de uma relação social humanizadora.....68
Figura 15 – Protagonistas nas relações sociais 135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantidade de trabalhos localizados no catálogo de teses e dissertações Acervus contendo as expressões “Projeto político-pedagógico *and* creche” e “Proposta pedagógica *and* creche” entre os anos de 2009 a 2021 27
Quadro 2 – Quantidade de trabalhos localizados no catálogo de teses e dissertações Dedalus 28
Quadro 3 – Quantidade de trabalhos localizados no site de periódicos SciELO.....28
Quadro 4 – Quantidade de trabalhos localizados no catálogo de teses e dissertações da CAPES 29
Quadro 5 – Textos sobre “Projeto Político-Pedagógico e creche” selecionados para análise e fontes de pesquisa 30
Quadro 6 – Quantidade de teses e dissertações contendo as expressões “interações *and* creche” e “relações and creche” entre os anos de 2009 a 2021 – catálogo de teses e dissertações da CAPES.....33
Quadro 7 – Quantidade de trabalhos localizados no catálogo de teses e dissertações Acervus 34
Quadro 8 – Quantidade de trabalhos localizados no catálogo de teses e dissertações P@rthenon 35
Quadro 9 – Quantidade de trabalhos localizados no catálogo de acervo produções acadêmicas da Universidade de São Paulo (USP) – Dedalus 36
Quadro 10 – Quantidade de trabalhos localizados no site de periódicos SciELO.....36
Quadro 11 – Quantidade de trabalhos localizados no catálogo de teses e dissertações da CAPES 37
Quadro 12 – Quantidade de trabalhos localizados no Portal de Periódicos CAPES/MEC 39
Quadro 13 – Textos selecionados sobre “relações/interações sociais na creche” para análise e fontes de pesquisa 40
Quadro 14 – Sobre a concepção de trabalho.....71
Quadro 15 – Sobre a relação entre sociedade e educação 74
Quadro 16 – Sobre a apropriação teórica do educador 76
Quadro 17 – Sobre a sociedade, a educação e a divisão de classes. 78
Quadro 18 – Sobre a concepção de escola como espaço formativo para todos 80

Quadro 19 – Sobre a seleção teórica.....82
Quadro 20 – Sobre a concepção de criança.....83
Quadro 21 – Sobre a concepção de relação humanizadora.....85
Quadro 22 – Sobre relações e vínculos.....88
Quadro 23 – Sobre educar e cuidar: unidade necessária.....89
Quadro 24 – Sobre a agência da criança na creche.....90
Quadro 25 – Sobre o tempo na creche e a atividade infantil.....92
Quadro 26 – Sobre o espaço como meio provocador da atividade infantil.....94
Quadro 27 – Sobre a formação do professor na sociedade capitalista.....98
Quadro 28 – Sobre a formação continuada do professor.....101
Quadro 29 – Sobre a escuta como atuação docente.....104
Quadro 30 – Sobre o acolhimento como atuação docente.....107
Quadro 31 – Sobre o colo como atuação docente.....108
Quadro 32 – Sobre educar e cuidar como atuação docente.....111
Quadro 33 – Sobre a atividade objetal manipulatória.....113
Quadro 34 – Sobre a ação conjunta entre adultos e crianças.....115
Quadro 35 – Sobre atividade, vivência e aprendizagem.....117
Quadro 36 – Sobre a atuação docente e a avaliação.....120
Quadro 37 – Sobre a cultura e o desenvolvimento de capacidades humanas.....124
Quadro 38 – Sobre a creche como promotora de relações com a cultura.....126
Quadro 39 – Sobre a creche como promotora de atividades principais que possibilitam a apropriação da cultura humana.....130
Quadro 40 – Sobre a creche como instituição que socializa a cultura.....133
Quadro 41 – Sobre o currículo e a creche.....136

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADE	Auxiliar de Desenvolvimento Escolar
APM	Associação de Pais e Mestres
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
HEC	Horas de Estudo Coletivo
Gepedei	Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SciELO	Scientific Eletronic Library Online
THC	Teoria Histórico-Cultural
TREM	Tempo, relações, espaços e materiais
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO: PASSOS DA VIDA E O ENCONTRO COM A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL. 11
1.1 Minhas primeiras relações sociais: minhas memórias..... 11
1.2 Minhas relações iniciais com a instituição chamada escola..... 13
1.3 As escolhas 15
1.4 As primeiras relações como professor e como aluno do Ensino Superior . 16
1.5 Chegou a vez de escolher: relações de aproximação e de intimidade com a Teoria Histórico-Cultural 17
2 INTRODUÇÃO: IDEIAS INICIAIS SOBRE UM TEMA COMPLEXO E DESAFIADOR..... 20
3 PRODUÇÃO DE DADOS: DESAFIOS E MARCAS NO CAMINHO..... 25
3.1 Apresentação e análise de dados: discussões sobre as relações sociais nas creches..... 32
3.1.1 Teses, dissertações e artigos: análise do cenário de conhecimentos produzidos na área 32
3.1.2 O documento Projeto Político-Pedagógico de uma escola de bebês visto por "dentro": quais os aspectos essenciais de sua organização? 51
3.1.3 Análise do Projeto Político-Pedagógico de uma escola de bebês: quando a organização de uma instituição se torna possibilidade de humanização 67
3.2 O processo de análise documental 69
3.2.1 Que compreensão de trabalho, de homem e de criança pode ser materializada em uma creche de bebês e crianças pequeninas?..... 69
3.2.2 A atuação docente pode contribuir ou obstaculizar as relações humanizadoras?..... 97
3.2.3 Qual o lugar da cultura e da humanização em uma creche de bebês e crianças pequeninas? 121
4 RELACIONAMENTOS SOCIAIS E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA CRECHE: FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS HISTÓRICO-CULTURAIS 139
4.1 Implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural na promoção de relações sociais humanizadoras na creche..... 151

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 161
REFERÊNCIAS 168

1 APRESENTAÇÃO: OS PASSOS DA VIDA E O ENCONTRO COM A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Apresento minha trajetória relacional em duas comunidades importantes na família e na escola com a finalidade de traçar as primeiras palavras deste trabalho, pois, foram experiências permeadas por relações determinantes para a constituição de minha inteligência e personalidade.

1.1 Minhas primeiras relações sociais: minhas memórias

Quando me percebi como gente, por volta dos dois e três anos de idade, já pertencia a um meio social constituído por dois adultos, meu pai, minha mãe e duas crianças mais velhas; meu parceiro mais experiente tinha apenas dois anos a mais que eu, e minha irmã, um pouco mais experiente, cinco anos. Ainda pequeno, minhas primeiras relações eram restritas a eles, sendo que o lugar que eu ocupava no seio familiar era de filho e irmão mais novo e, assim, a dependência dos adultos era grande.

Devido à idade cronológica e à situação social do desenvolvimento, minhas relações com meu irmão foram se estreitando e, no exercício de um bom parceiro mais experiente, ele me conduziu à exploração de objetos tipicamente infantis, tais como as bolinhas de gude, os caminhões de areia de madeira e de plástico, os baldinhos, as colheres, os potes de infinitos tamanhos, formas e propriedades; assim, diante dessas descobertas, aprendi a construir singelas esculturas na terra do quintal de minha casa, espaço[1] de muitas possibilidades.

Nessa simples comunidade, havia as relações com minha mãe, relegadas aos cuidados no banho, à alimentação e ao momento do sono, verbalizadas através de um “boa noite” e por meio de ações como me cobrir ao deitar. Esses cuidados foram especiais, pois objetivavam a comunicação emocional que, por meio da mudança do lugar que ocupamos nos relacionamentos sociais, deixa de ser principal, mas ainda presente em nossa psique.

[1] Sobre o assunto espaço e lugar, sugerimos consultar a dissertação “As crianças gostam de “tudo-o-que-não-pode”: crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche” (SINGULANI, 2009).

Entretanto, as relações com meu pai eram mínimas, constituídas por poucos contextos de comunicação, voltados aos escassos cumprimentos durante as despedidas e nos momentos do sono. Suas restritas interações carregavam marcas do alcoolismo, doença que interferiu diretamente na tessitura das suas relações sociais com a família e a sociedade.

Em relação a minha irmã, por sua vez, tenho pouquíssimas lembranças quanto a nossa convivência, talvez pela diferença de idade entre nós e por ela ter assumido determinados papéis, responsabilizando-se pelo cuidado com os irmãos menores e com a limpeza da casa

Conforme já mencionei, minhas relações estavam centradas em meu irmão mais velho, fraterno parceiro que me colocou em contato com uma riqueza de objetos da cultura. Também, possibilitou-me conhecer alguns dos seus amigos, ampliando, meu círculo de relações sociais, algo que me trouxe novas de formas de agir, de falar, de brincar, de se expressar, entre outras aprendizagens.

Tudo estava indo bem até que, nos meus exatos cinco anos de idade, num belo dia, minha mãe se ausentou de casa e voltou apenas no dia seguinte, trazendo algo enrolado em uma estreita manta, causando-me, de início, estranheza e curiosidade.

Nesse ínterim, percebi que já não era mais o bebê da mamãe, o irmão mais novo, já que o lugar que ocupava objetivamente no sistema das relações (Leontiev, 1978) havia se alterado. Essa mudança, entretanto, não foi nada fácil, gerando sentimentos como raiva, ciúmes e tristeza, anteriormente superados quando ocupava o lugar de sujeito ativo nas relações com minha mãe, através do acolhimento ocorrido nos momentos de troca, banho e alimentação, e com meu novo irmão.

Tais experiências conduziram-me a assumir o papel de irmão mais velho, aos cinco anos de idade, o que provocou uma reestruturação nas minhas relações sociais, pois, segundo Leontiev (2014, p. 61),

> quando a criança, por exemplo, tem a cargo, uma irmãzinha e sua mãe a trata como auxiliar, como participante da vida adulta, todo o mundo se abre para ela de forma bastante diferente. Não importa que ela ainda saiba pouco, quanto mais depressa der a ela àquilo que ela sabe um novo significado, mais rapidamente seu caráter psíquico geral se modificará.

Diante disso, fui profundamente afetado, experiência essencial para a constituição do sentido pessoal. Tornava-me, assim, importante quando alguém precisava dos meus cuidados, singelas e significativas intervenções. Por volta dos 11 anos de idade, vivenciei experiência semelhante, pois minha irmã teve dois filhos muito próximos, e isso me possibilitou ocupar, novamente, o lugar de cuidador e educador dos sobrinhos, por mais de cinco anos.

Arrisco-me a dizer que essas vivências foram determinantes para minhas escolhas futuras, no que se refere ao exercício da docência na Educação Infantil, contexto em que os cuidados estão intimamente ligados ao processo educativo.

1.2 Minhas relações iniciais com a instituição chamada escola

Minha mãe estudou pouco, sobretudo devido à inevitabilidade de ir muito cedo para o mercado de trabalho; ela frequentou a escola até a terceira série. Meu pai, graças à exigência da empresa que trabalhava desde adolescente, cursou o ensino médio e fez contabilidade. Enquanto meus irmãos estudavam, fiquei desejoso de conhecer a escola que tanto falavam e que lhes dava o acesso aos materiais que considerava encantadores, tais como cadernos, lápis pretos e coloridos, borrachas, estojos, mochilas, lancheiras, objetos impregnados de belezas e cheiros que amava apreciar.

Tal desejo era expresso nas brincadeiras de papéis organizadas por amigos que frequentavam a escola e, motivado pela imitação desses parceiros mais experientes, apreciei a ideia de assumir o papel do professor.

Aos seis anos de idade, fui matriculado na escola estadual “17 de Setembro”, que atendia uma turma da pré-escola até à 5ª série; por ser uma escola pequena, era chamada de “Grupinho”. No começo, a experiência foi traumática, pois não havia um período de acolhimento e inserção para que eu pudesse, gradativamente, por meio de horários mais reduzidos, ser inserido nesse novo espaço. Fui vítima da rigidez da instituição escolar, que desrespeitou meu tempo de adaptação. Dessa forma, fui percebendo que estar na escola iria me afastar de uma vez por todas de minha mãe, pessoa que eu era muito apegado e aquela que eu mais me relacionava.

Nesse período, a sensação de abandono me perseguia e, infelizmente, os educadores da escola, incluindo a professora, não compreendiam minhas singularidades e zombavam, dizendo: “puxa, você é tão grande, como pode um homenzinho chorar desse jeito?!”. Por meio de experiências com essa, fui me apropriando de um sentido de escola como sendo um local ruim, não acolhedor, repleto de pessoas que não escutavam e sequer me respeitavam, ignorando meu ritmo próprio de inserção. Isso certamente afetou a formação de minha personalidade, a constituição do eu, já que

> Todos nós sabemos como são incomparáveis as relações das crianças com suas professoras da escola maternal, quão necessária é para as crianças a relação com a professora e quão frequentemente elas recorrem à sua mediação em suas interações com outras crianças de sua idade (Leontiev, 2014, p. 60).

Superei essas vivências negativas na Educação Infantil quando entrei na primeira série do Ensino Fundamental. Conheci a professora Odete, que não me tratava como mais um, mas chamava-me pelo nome, olhava-me nos olhos e via-me como um sujeito capaz de aprender. Suas relações revelavam os conceitos que orientavam suas intervenções docentes, sempre permeadas pelo respeito, atenção individual e docilidade.

Os vínculos harmônicos e saudáveis auxiliaram-me, então, a viver os desafios que aparecem nas próximas séries, considerando que fui me constituindo com uma personalidade bastante tímida e introvertida, porém, voltada à intelectualidade. Os conhecimentos trouxeram-me um sentido para a superação das condições que limitavam minhas relações sociais.

Após a 5ª série, já pré-adolescente, fui matriculado na escola estadual de 1° e 2° graus chamada “Cultura e Liberdade”, conhecida como Cene, tida como a melhor escola da cidade em que morava. Meu primeiro choque de realidade, sobretudo na imagem que havia formado de um bom aluno, foi perceber que muitos conhecimentos denominados pelos professores como prévios, ou seja, aqueles que já deveriam ter sido apropriados nos anos anteriores, não faziam parte do meu repertório. Uma triste e séria constatação foi perceber a havia diferença na composição de um currículo com menos conteúdo dirigido às escolas de bairro e um currículo mais completo voltado às escolas centrais. Nesse sentido, a escola à

serviço do capital, da burguesia, acabou por me negar o direito de apropriar-me de muitos conhecimentos produzidos pela sociedade.

Foram anos difíceis no espaço escolar, pois minhas relações com os conhecimentos e com as pessoas foram se modificando, já que passei de “melhor aluno” para “um aluno com dificuldades”, sentenciado como “regular” pelos docentes. Importante ressaltar que essa autoimagem interferiu nos meus relacionamentos com o primeiro círculo relacional, a família.

Diante desse contexto de vivências, busquei ajuda de um profissional da psicologia, iniciando, assim, um importante marco em minha vida psíquica: o autoconhecimento por meio da psicoterapia.

1.3 As escolhas

Ao terminar o 1° grau – atualmente denominado de Fundamental II –, iniciei o curso técnico de torneiro mecânico no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a fim de aprimorar o relacionamento com meu pai, tendo em vista que ele era mecânico. No entanto, a psicoterapia e o pouco tempo nesse curso me fizeram perceber que aquela profissão não tinha a ver comigo e que estava na hora de eu “tomar as rédeas” de minha vida profissional.

Nesse ínterim, fiquei sabendo do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que oferecia um curso no período integral, no qual o aluno recebia uma bolsa no valor de um salário-mínimo, visando a especialização, a formação e o aperfeiçoamento do magistério. Minha escolha foi imediata, passei por um processo seletivo e já comecei ali no ano seguinte. Esse curso contribuiu para que eu me apropriasse tanto teórica quanto metodologicamente de sua proposta, pois oferecia aulas teóricas pela manhã, práticas no período da tarde e estágios em diferentes modalidades de ensino. Fiquei afetado tanto afetiva quanto cognitivamente pela escola e pelos conhecimentos disponíveis, sendo quatro anos de muitas aprendizagens humanas.

Cursar o CEFAM, de 1989 a 1992, garantiu minha aprovação curso de pedagogia da Unesp, Campus de Marília, em 1993 e, ainda, nesse ano, ser aprovado no concurso de professor de Educação Infantil, porta de entrada para o exercício docente.

1.4 As primeiras relações como professor e como aluno no Ensino Superior

No contexto anteriormente citado, assumi um duplo papel: o de aluno, o qual já conhecia muito bem, incidindo na minha zona de desenvolvimento real, ou seja, nos conhecimentos já aprendidos e o de professor, o qual se tornou um grande desafio, constituindo-se em um cenário de novas relações com as crianças e seus familiares, com os colegas de trabalho e com a equipe gestora.

Na condição de professor de Educação Infantil, percebi que construir vínculos com as crianças foram os maiores desafios, pois iniciei o trabalho no mês de agosto de 1993, e minha turma já havia passado por muitos docentes substitutos. Diante disso, precisava assumir “o leme desse barco”, constituindo-me como referência, sobretudo nas relações humanizadoras.

Os primeiros dias foram marcados pelo caos, pois os vínculos eram permeados por situações de conflitos nos quais as crianças apresentavam ações agressivas entre elas e em direção ao professor. Situações como essas levaram-me à busca de estratégias e recursos, ou seja, de ações de caráter prescritivo que havia aprendido no CEFAM.

Nos anos subsequentes, os desafios continuaram, porém, fui aprendendo por meio do agir pragmático e, dessa forma, minha docência tornou-se pautada por uma busca incessante por inovações e modismos pedagógicos. Um dos aspectos que contribuiu para a resolução de situações educativas de forma imediata, e não conscientemente mediada, foi o fato de que tanto no CEFAM quanto no Ensino Superior tive contato superficial com diferentes teorias do desenvolvimento infantil, algo que dificultou a apropriação e importância dada aos aspectos teóricos. Destarte, essa valorização do agir pragmático expressava a sublimação da angústia docente diante da impotência de não saber como lidar com os conflitos relacionais encontrados no cotidiano escolar.

Nos estudos do curso de pedagogia, não encontrava respostas aos meus anseios vividos na prática, e cada vez mais me convencia do velho ditado popular que dizia “na teoria é uma coisa, na prática é totalmente diferente”. Nas entrelinhas, esse ditado sempre ocultou uma significativa realidade:

> O fato de que quando uma teoria não é compreendida de forma aprofundada em sua relação com o real, ela não encontra práticas que a

> traduzam. Nessa situação o que se tem não é exatamente uma teoria. E, por isso, sem condições concretas para orientar uma prática, esta segue orientada pelo senso comum (Corrêa; Kohle; Gazoli; Souza, 2020, p. 23).

Apesar de meus fazeres pedagógicos terem sido guiados por uma diversidade de teorias, inclusive pelo senso comum, sempre fui um professor incomodado com a mesmice, a ponto de incomodar os colegas professores e ser rotulado por eles como “aquele que gosta de aparecer” e “inventar modas”.

Nesse tempo, licenciei-me em pedagogia, fui aprovado em mais de um concurso como professor de Educação Infantil no município de Pompeia, casei e tive um casal de filhos. Além de professor, com jornada dupla, assumi os papéis de esposo e pai.

1.5 Chegou a vez de escolher: relações de aproximação e de intimidade com a Teoria Histórico-Cultural

Depois de 15 anos à procura de metodologias que me auxiliassem a resolver as dificuldades em meu campo de atuação, sobretudo no que ser referia aos conflitos relacionais entre as crianças, voltei a estudar, desta vez na Unesp, campus de Marília, local onde tive minha última formação como aluno. Investiguei possibilidades de fazer algum tipo de especialização ou cursos e, nessa busca, obtive informações acerca do Grupo de Estudos da Infância – Teoria e Práticas (GEINTEPRA), que acontecia mensalmente na Unesp, coordenado pelas professoras Suely Amaral Mello e Greice Ferreira da Silva.

Imediatamente, entrei em contato com as líderes e comecei a participar de reuniões que se dedicavam ao estudo da criança, da infância e da Educação Infantil bem como à discussão de proposições pedagógicas em espaços educativos pautados na Teoria Histórico-Cultural.

A dinâmica do grupo em disponibilizar antecipadamente a cada membro textos provocadores e de clara compreensão, e, depois, ao longo da reunião, evidenciar os princípios teóricos centrais e dialogar com as práticas de cada um a partir desses fundamentos, afetou-me profundamente, criando desde os primeiros encontros a necessidade de querer conhecer essa teoria e de, gradativamente, refletir sobre a minha atuação docente como professor de Educação Infantil.

Posteriormente, as minhas discussões e reflexões sobre a criança pequena e sua educação, adquiridas ao longo de minha trajetória como professor de Educação Infantil há 20 anos, foram ampliadas com o engajamento no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil (Gepedei), liderado pela professora Elieuza Aparecida de Lima. Esse grupo também objetivava refletir sobre o pensar, o sentir e o agir docente a partir da Teoria Histórico-Cultural.

Além de me possibilitar a eleição de uma teoria e, assim, repensar, mudar e sofisticar minhas práticas, a apropriação desses conhecimentos também me motivou a retomar a vida acadêmica, na condição de aluno de pós-graduação. No ano de 2016, fui aprovado no processo seletivo para o mestrado na Unesp – campus de Marília, situação que me proporcionou momentos de alegrias, dúvidas, incertezas e medos, receoso de não dar conta de tantas tarefas em tão pouco tempo.

Nesse período, recebi o convite da Secretaria Municipal da Educação de Marília para compor a equipe pedagógica de Educação Infantil, responsável pelo processo formativo dos coordenadores e dos docentes; solicitação aceita prontamente. Esse contexto pareceu desafiador, já que os professores do município não tinham garantidos em sua jornada momentos de estudo coletivo.

O mestrado, apesar de ter sido muito solitário, foi fantástico. Possibilitou-me ter orientações voluntárias de parceiros mais experientes, como da Prof.ª Dr.ª Elieuza Aparecida de Lima, que viria me orientar no doutorado. Além de me apropriar de forma mais aprofundada dos fundamentos centrais da Teoria Histórico Cultural (THC), a partir de leituras individuais e de diálogos coletivos realizados durante as aulas, pude objetivá-los nos momentos de formação na Secretaria Municipal da Educação.

Após dois anos de várias apropriações e objetivações, defendi a dissertação, intitulada “Tempo livre na Educação Infantil: concepções teóricas e implicações pedagógicas a partir da Teoria Histórico-Cultural”. A composição desse trabalho fortaleceu diretamente minha autoestima, no sentido de que, apesar das minhas dificuldades derivadas da aprendizagem da língua escrita, materializei todo o esforço em produzir o melhor conteúdo possível.

Outro aspecto essencial nesse processo foi a criação de momentos para socializar com todos os profissionais da educação os princípios da THC, suficiente para orientar a vida profissional e a pessoal.

Um ano antes da defesa de mestrado, encerrei meu ciclo como assistente pedagógico na Secretaria da Educação, e fui convidado para atuar como professor coordenador na equipe gestora de uma creche municipal, localizada no interior paulista, chamada Escola Municipal de Ensino Infantil (EMEI) Nossa Senhora da Glória.

Ainda assim, decidi ousar mais uma vez. Continuei os estudos com o intuito de ingressar no doutorado, no qual fui aprovado em 2019. A pesquisa de doutorado se propõe a analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) (Anexo 1) da EMEI Nossa Senhora da Glória, creche situada no município de Marília, estado de São Paulo, que atuo como professor-coordenador. Nela, todos os docentes participaram como sujeitos da pesquisa de doutorado da diretora Juliana Guimarães Marcelino Akuri (2022), denominada “Atividade de estudo para a formação teórica de professores: implicações para a organização de um currículo”, que teve como objetivo principal a análise da proposição, da efetivação e das implicações de um processo formativo continuado, estruturado a partir das ações que compõem a Atividade de Estudo como meio para o desenvolvimento do pensamento teórico das professoras.

A EMEI Nossa Senhora da Glória atende no período integral bebês (até 1 ano de idade) e crianças pequeninas (de 1 ano em diante), de quatro meses até 1 ano e 8 meses de idade. Ela tem sete turmas, divididas em níveis I (de quatro meses até, aproximadamente, dez meses de idade) e níveis II (de dez meses a cerca de dois anos de idade). Cada turma tem em média de 15 a 18 crianças, e três adultos dedicados ao trabalho docente, sendo dois Auxiliares de Desenvolvimento Escolar (ADE), com formação mínima no Ensino Médio, e uma professora graduada em pedagogia.

Atuo nessa instituição desde o ano de 2017 e completarei, no mês de agosto de 2023, 30 anos de exercício docente na Educação Infantil. Nesse espaço educativo, busco, juntamente com a equipe gestora, o exercício constante e diário de materializar a teoria em relações humanizadoras com toda a comunidade escolar: professores, educadores, crianças e familiares.

Nas próximas páginas, trago a introdução da pesquisa, resgatando a temática, o problema, o objetivo, além de situar o objeto de pesquisa bem como os componentes da estrutura modular do trabalho, sendo, assim, uma objetivação escrita que traz também contribuições dos estudos realizados.

2 INTRODUÇÃO: IDEIAS INICIAIS SOBRE UM TEMA COMPLEXO E DESAFIADOR

O presente trabalho decorre dos estudos realizados ao longo da vida acadêmica na graduação e na pós-graduação, que trouxeram uma trajetória de aprendizagens e reflexões, e da participação em grupos de pesquisa, ambos realizados na Unesp, campus de Marília, juntamente com a atuação profissional do pesquisador, como professor-coordenador de uma creche.

Diante desses estudos, aprofundamo-nos nos postulados da Teoria Histórico-Cultural e depreendemos a premissa de que, na rotina de uma creche nos quais as crianças podem realizar livremente as suas escolhas num espaço rico em materiais denominados como tempo livre (Mello, 2012), tema da pesquisa de mestrado deste pesquisador, pode se configurar como um momento precípuo para a concretização de relações sociais que podem provocar nos diferentes sujeitos que dela participam ativamente a apropriação de diferentes aprendizagens humanas.

Além do mais, percebemos que a essencialidade da ação intencional do professor, pautada em conhecimentos científicos, poderá subsidiar a criação de condições efetivas para a promoção e a potencialização desses momentos na rotina a fim de provocar o desenvolvimento de diferentes capacidades humanas. Isso implica na ressignificação do papel do professor, que passa a ser compreendido como o profissional que não espera o desenvolvimento infantil ocorrer naturalmente, mas que se assume como responsável por criar condições propícias ao desenvolvimento humano em sua plenitude.

Nessa perspectiva, a creche dos bebês e das crianças pequeninas poderá assumir o papel de *lócus*, privilegiado à humanização desses pequenos no que tange à criação deliberada de condições favoráveis a fim de que eles se desenvolvam em sua integralidade, dominando procedimentos mentais, desenvolvendo capacidades práticas e psíquicas e formando suas primeiras ideias, sentimentos e qualidades morais (Zaporozhets, 1987).

Essa compreensão tem como premissa o fato de que desde muito pequeninas elas precisam ser ativas em suas relações com o mundo a fim de que as aprendizagens provoquem e façam avançar o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, as reflexões sobre a necessidade de criar intencionalmente diferentes

situações na rotina da creche a fim de promover o máximo desenvolvimento humano dos bebês e das crianças pequeninas se destacam como objetos de estudos e discussões.

Outro aspecto que valida a relevância da temática, é que, a partir dos estudos efetivados ao longo da nossa trajetória acadêmica e profissional, percebemos que ainda existem poucas e recentes pesquisas que objetivam compreender com rigor científico a educação dos bebês e das crianças pequeninas. A Educação Infantil foi entendida, por muito tempo, como espaço doméstico reservado ao cuidado das crianças, vinculada à secretaria do bem-estar social.

Alguns estudiosos, como Arruda (2016), Barbosa (2013), Lima, Valiengo e Ribeiro (2014), Mello (2007; 2011), Pereira (2018), Prieto (2016), Scudeler (2015), Tardos e Szanto-Feder (2016), destacam que os bebês e as crianças pequeninas ainda ficam, em alguns momentos da rotina, restritos às situações de espera, impedidas de participarem ativamente, relegados apenas ao tempo totalmente dirigido pelos adultos, denotado pela perspectiva de sempre ensinar algo.

Diante desse contexto, as propostas plenamente dirigidas pelos adultos obstaculizam as oportunidades de atuação dos bebês e das crianças pequeninas, com poucas ou nenhuma possibilidade de exploração e experimentação. Portanto, tais práticas carecem ser repensadas a fim de ampliar cada vez mais a ação autônoma infantil, tendo em vista provocar a efetivação de inúmeras possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento humano na infância.

Como ilustração, observemos que a organização das creches ainda é estruturada sob a forma de rotinas orientadas para atender às necessidades dos adultos que ali trabalham. Sobressai, assim, uma rotina linear e rígida expressa em horários inflexíveis e determinados. Marcellino (1996, p. 82) justifica essa rigidez de organização da rotina nas escolas de Educação Infantil ao destacar que “a educação brasileira, no contexto capitalista, visa à eficiência, à transformação do corpo infantil no corpo adulto produtor”.

Nessa condição de aceleração, professores não têm tempo para observar atentamente os bebês e as crianças pequeninas, sequer perceber seus interesses e necessidades individuais. Suas práticas são voltadas ao desenvolvimento de habilidades, atividades de estimulação precoce, que objetivam a preparação para o

futuro. Essa organização da rotina não respeita o tempo individual, considerando que nas escolas são construídos

> [...] artefatos como cronogramas, horários, rotinas, que, ao invés de organizar o coletivo, mais o controlam. Um tempo que é visto apenas como tempo cronológico, linear, sequencial. Todo o tempo investido livremente pelas crianças nas coisas que lhes dizem respeito, nas coisas que as afetam, naquilo que as desafia, que as distingue, se não tiver uma produção objetiva, é visto como perder tempo. [...]. Um sentido de tempo que apenas passa, cumprindo o ordenamento da produtividade (Barbosa, 2013, p. 26).

Diante desse cenário, uma creche organizada de modo que propicia a participação infantil e respeita os bebês e as crianças pequeninas em seus tempos subjetivos de se relacionar com as pessoas e objetos se configura como um ambiente de resistência aos tempos desumanizadores e engessados presentes nas creches. Ele se fortalece e se articula sob a perspectiva de configuração do ambiente e do tempo escolar como um lugar de encontros de pessoas e objetos que, por sua vez, relacionam-se entre si e com os objetos do seu entorno. Desta feita, as relações humanas mostram-se como elementos essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês.

Por conseguinte, a hipótese norteadora da presente pesquisa é que o modo como a creche está organizada em seus tempos, situações, espaços e materiais pode se configurar como um ambiente favorável para potencializar diferentes relações sociais promovendo aprendizagens essenciais à humanização nos anos iniciais da infância.

Uma instituição que visa humanizar os sujeitos que dela fazem parte, oferecendo possibilidades máximas para isso, requer planejamento, organização e desenvolvimento de sua rotina, de modo a substanciar situações educativas propícias à atividade dos bebês.

Perante o que foi exposto até aqui, explicitamos o problema de pesquisa, a saber: de acordo com os conhecimentos científicos e o Projeto Político Pedagógico de uma creche, como as relações sociais vividas na creche podem favorecer o desenvolvimento humano de bebês e das crianças pequeninas?

Para responder à problematização levantada, nosso objetivo geral é compreender e analisar fundamentos científicos produzidos na área, bem como os princípios teóricos apresentados no Projeto Político-Pedagógico de uma

determinada creche no que diz respeito à forma como é planejada e organizada, no que tange aos seus tempos, espaços, materiais e situações.

Os objetivos específicos propõem discutir a relevância de os aspectos teóricos serem materializados no Projeto Político-Pedagógico de uma creche a fim de orientar o planejamento e o desenvolvimento de diferentes relações sociais humanizadoras nesse ambiente, além de sistematizar as implicações pedagógicas advindas da Teoria Histórico-Cultural referentes à creche como um ambiente favorável às relações sociais humanizadoras de bebês, crianças e adultos.

A partir desse conjunto de intenções, o presente trabalho pretende contribuir para a constituição de argumentos científicos com o intuito de fundamentar modos de agir e pensar do professor. Esse processo envolve refletir acerca organização da creche com a finalidade de planejá-la sistematicamente garantindo aos bebês e às crianças pequeninas o direito de vivenciarem relações sociais efetivamente humanizadoras nos primeiros anos da vida.

A pesquisa se efetiva a partir do processo de aprofundamento teórico elegendo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para subsidiar o nosso olhar investigativo de modo sensível e teórico. Nesse percurso, fizemos ensaios do método materialista histórico e dialético na tentativa de compreender alguns fenômenos em sua essência, visando interpretar suas múltiplas determinações.

Inicialmente, realizamos as análises bibliográficas e ampliamos as referências sobre o Projeto Político-Pedagógico na creche e as relações sociais nesse contexto educativo. Localizamos, selecionamos e reunimos diversos materiais, tais como artigos, livros, dissertações, teses e capítulos de livros acerca do tema pesquisado em fontes de informação digital. Na sequência, analisamos o Projeto Político-Pedagógico (Anexo 1). Depois, com base no processo de tratamento e sistematização dos dados produzidos, elegemos eixos de discussão e análise orientados pelos fundamentos da teoria eleita.

Quanto à organização do texto, o terceiro capítulo, intitulado “Produção de dados: desafios e marcas do caminho”, traz os resultados advindos do percurso trilhado à luz da Teoria Histórico-Cultural, que serviu à análise tanto do contexto de conhecimentos bibliográficos como de um Projeto Político-Pedagógico pertencente à EMEI Nossa Senhora da Glória, creche que atende bebês e crianças pequeninas.

O quarto capítulo, intitulado “Relacionamentos sociais e desenvolvimento humano na creche: fundamentos científicos histórico-culturais”, aprofunda nos principais pressupostos teóricos que fundamentam o papel e o valor das relações sociais para o pleno desenvolvimento humano dos bebês e das crianças pequeninas.

Denominada “Implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural na promoção de relações sociais na creche”, esta seção exprime implicações pedagógicas derivadas da análise dos fundamentos teóricos discutidos no trabalho.

Por fim, as “Considerações finais” retomam o percurso vivenciado, retratando os resultados da pesquisa relativos à questão das relações humanas na creche e o papel delas para o desenvolvimento humano nos anos iniciais da vida. As referências bibliográficas vêm logo a seguir.

3 PRODUÇÃO DE DADOS: DESAFIOS E MARCAS DO CAMINHO

Nesta seção, apresentamos os encaminhamentos metodológicos aplicados às revisões bibliográficas realizadas a partir de dissertações, teses, artigos e na análise de um Projeto Político-Pedagógico de uma creche municipal que atende bebês e crianças pequeninas, de quatro meses até um ano e oito meses de idade.

As revisões incluíram a busca e a reunião de dissertações, teses e artigos que evidenciam o PPP na creche e os aspectos de relações humanas desenvolvidas nas creches. Segundo Gonsalves (2011, p. 36), a revisão bibliográfica amplia ainda mais os conhecimentos do pesquisador, pois o coloca diretamente "[...] em contato com o que já se produziu a respeito do tema de pesquisa", trazendo uma maior compreensão das diferentes perspectivas acerca dos pressupostos teóricos orientadores da pesquisa.

Com base no problema de pesquisa – "de acordo com os conhecimentos científicos e o Projeto Político-Pedagógico de uma creche, como as relações sociais vividas na creche podem favorecer o desenvolvimento humano de bebês e das crianças pequeninas?" –, İniciamos as revisões bibliográficas, que envolveram dois momentos distintos e sucessivos: a investigação do material encontrado e a revisão de informações contidas nesse material.

Essa última etapa adveio da importância de refletir e compreender a discussão dos pesquisadores brasileiros acerca da temática abordada em nossa pesquisa, algo que nos motivou à produção de um planejamento deliberado de análise para a revisão dos estudos bibliográficos. Para isso, na primeira revisão, selecionamos três textos que evidenciam a relevância do PPP como documento norteador de uma creche e, na segunda, 13 textos que estão em consonância com a temática de pesquisa e que analisam pressupostos teóricos-científicos como a infância, a educação infantil, a criança, a aprendizagem, as interações ou as relações, o tempo ou a rotina.

A partir desse processo investigativo, configurado por encontros dialógicos entre os leitores e os autores dos textos escolhidos, pudemos alargar nossos conhecimentos. Assim, por meio de procedimentos sistematizados, interpretamos, atribuímos sentidos e nos apropriamos de novos conhecimentos, aprofundando o que já foi produzido por outros intelectuais.

Também realizamos a análise documental de um Projeto Político-Pedagógico, cuja data de vigência são os anos de 2021 a 2024. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), esse tipo de análise

> [...] pode se constituir numa pesquisa de grande valor, de abordagem de dados qualitativos, pois podem desvelar aspectos relevantes de um tema ou problema [...] uma fonte poderosa de onde pode ser retirada evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

A escolha de um PPP ocorreu devido a sua relevância no âmbito de uma instituição educativa, por ser um documento orientador das ações educativas de todos que compõe a comunidade escolar. Nele se concentra a proposta pedagógica do espaço educativo, bem como os conceitos norteadores que fundamentam os fazeres dos profissionais.

Sendo assim, em um contexto no qual as relações estão, ainda, muitas vezes relegadas ao assistencialismo, sobretudo quando nos referimos ao começo da vida, esse documento é basilar no processo de formação científica de professores e demais educadores, considerando os papeis dos docentes e das famílias como responsáveis na formação humana de cada bebê e de cada criança pequenina.

Nessa perspectiva, o PPP se configura como um instrumento teórico-metodológico que, além de orientar a atuação formativa da liderança pedagógica (diretor e coordenador), pode qualificar as relações desenvolvidas por toda a comunidade escolar na busca da superação do imediatismo para a constituição de ações conscientes, intencionais com a finalidade de promover relacionamentos humanizadores.

Para validar a importância do PPP para a creche e evidenciar a originalidade de nossa pesquisa, desenvolvemos uma revisão bibliográfica com a finalidade de saber se existem trabalhos que discutem o Projeto Político-Pedagógico na creche.

Dessa forma, investigamos materiais científicos produzidos e publicados em diferentes bases de dados, referentes ao período de 2009 a 2021, acerca do tema. Assim, definimos como expressões de buscas: "projeto Político-Pedagógico *and* creche" e "proposta pedagógica *and* creche", já que muitos autores definem esse documento como proposta pedagógica.

Na sequência, o Quadro 1 revela, em dados numéricos, informações relacionadas aos trabalhos encontrados e reunidos a partir das buscas no catálogo da Acervus:

Quadro 1 – Quantidade de trabalhos localizados no catálogo de teses e dissertações Acervus, contendo as expressões “Projeto Político-Pedagógico *and* creche” e “Proposta pedagógica *and* creche”, entre os anos de 2009 a 2021

Expressões de busca	**Teses**	**Sobre o tema**	**Dissertações**	**Sobre o tema**
“Projeto político-pedagógico *and* creche”	2		0	1
“Proposta pedagógica *and* creche”	0		2	0

Fonte: dados de pesquisa elaborados pelo autor (2023).

A partir da expressão “Projeto político-pedagógico *and* creche”, encontramos duas teses: a primeira evidencia o PPP como orientador das relações entre famílias e escola, destacando situações educativas que têm como eixo central a participação da comunidade de familiares no acompanhamento das crianças durante a rotina, em festas, eventos, palestras, reuniões, dentre outras ocasiões; a outra tese, por sua vez, trata de projetos que envolvem políticas públicas de inclusão, tendo em vista a diversidade cultural, porém, descartada do *corpus* da investigação.

Com relação à expressão “proposta pedagógica *and* creche”, destacamos duas dissertações que não foram consideradas pelo fato de definirem propostas pedagógicas relacionadas às experiências desenvolvidas com os bebês e crianças pequeninas planejadas pelos docentes.

Na sequência, as buscas se deram no catálogo de teses e dissertações P@rtenon, a partir das mesmas expressões, mas não encontramos nenhum material acadêmico dedicado à temática desenvolvida neste trabalho.

Dando continuidade à pesquisa, foram localizados dados numéricos das buscas relativos aos trabalhos desenvolvidos no Dedalus, catálogo de acervo produções acadêmicas da Universidade de São Paulo (USP) (Quadro 2).

Quadro 2 – Quantidade de trabalhos localizados no catálogo de teses e dissertações Dedalus

Expressões de busca	Teses	Sobre o tema	Dissertações	Sobre o tema
“Projeto político-pedagógico *and* creche”	0		4	0
“Proposta pedagógica *and* creche”	1	0	3	0

Fonte: dados de pesquisa elaborados pelo autor (2023).

Com base na expressão “Projeto Político-Pedagógico *and* creche”, a partir da fonte de dados Dedalus, deparamo-nos com 4 (quatro) dissertações. Cada uma delas analisa o Projeto Político-Pedagógico a partir de um eixo delimitador diferente. A primeira busca observa no documento se as brincadeiras das crianças são compreendidas como relevantes para o desenvolvimento infantil. A segunda analisa se são objetivados recursos financeiros para viabilizar o planejamento docente. Já a terceira evidencia indícios no PPP de valorização da participação infantil, enquanto a última busca se há um plano de formação docente garantido nesse documento. Dessa forma, os trabalhos não foram acrescidos à pesquisa por se tratarem de análises restritas, sem proximidade com nosso objeto de estudos.

Com relação à expressão “proposta pedagógica e creche”, encontramos 3 (três) dissertações e 1 (uma) tese, porém, eles não farão parte do *corpus* do trabalho por tratarem o termo “proposta pedagógica” como sinônimo de “proposta curricular” elaborada pelo munícipio.

Em seguida, no Quadro 3, sublinhamos os dados numéricos de acordo com a SciELO Brasil, site de periódicos científicos nacionais.

Quadro 3 – Quantidade de trabalhos localizados no site de periódicos SciELO

Expressões de busca	Total de periódicos	Sobre o tema
“Projeto Político-Pedagógico *and* creche” (com e sem aspas)	2	0
“Proposta pedagógica *and* creche” (com e sem aspas)	2	0

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pelo autor (2023).

No que se refere à expressão “Projeto Político-Pedagógico *and* creche”, evidenciamos apenas 2 (duas) produções de diferentes temáticas, porém, elas não compuseram o *corpus* deste trabalho por se distanciarem do tema discutido. A primeira apresenta uma ação lúdica com fantoches em uma creche que está em consonância com o Projeto Político-Pedagógico de um curso de enfermagem de uma universidade. A outra traz resultados de uma pesquisa de mestrado desenvolvida mediante análise de um Projeto Político-Pedagógico de uma creche a partir da temática que discute sobre as brincadeiras infantis e sua importância para o desenvolvimento da criança.

A expressão “proposta pedagógica *and* creche” possibilitou a localização de 2 (dois) trabalhos que não foram incluídos na pesquisa, já que um deles utiliza a palavra “proposta” como uma atividade do cotidiano de uma creche planejada pelo professor e a outra como sinônimo de uma proposta curricular de um determinado local.

No Quadro 4, expomos os dados quantitativos conforme realizados no catálogo de teses e dissertações da CAPES.

Quadro 4 – Quantidade de trabalhos localizados no catálogo de teses e dissertações da CAPES

Expressões de busca	**Dissertações**	**Sobre o tema**	**Teses**	**Sobre o tema**
“Projeto Político-Pedagógico *and* creche” (com e sem aspas)	1	1	3 (1 se repete)	1
“Proposta pedagógica *and* creche”	5	0	2	0

Fonte: dados de pesquisa elaborados pelo autor (2023).

Diante da expressão “Projeto Político-Pedagógico *and* creche”, destacamos apenas 1 (uma) dissertação que tem como eixo delimitador a observação se nos PPPs de algumas creches são cotejados momentos formativos dos profissionais não docentes. Tal trabalho faz parte do *corpus* deste estudo por discutir aspectos da temática discutida nesta tese.

Quanto às teses, uma delas já foi encontrada na base de dados Acervus, enquanto a outra fará parte do *corpus* deste trabalho por se referir a uma pesquisa-

ação no sentido de o pesquisador ter colaborado com o processo de elaboração do PPP de uma creche por meio de encontros formativos e observações de algumas práticas docentes. A terceira tese foi desconsiderada por se tratar de uma análise de projetos mais amplos voltados estritamente às políticas públicas para a Educação Infantil.

Quanto à expressão “proposta pedagógica *and* creche”, 5 (cinco) (dissertações) e 2 (duas) teses utilizam o termo “proposta pedagógica” como as experiências deliberadamente planejadas pelos docentes e propostas aos bebês e crianças pequeninas.

Na sequência, o Quadro 5 apresenta os trabalhos escolhidos para compor o *corpus* analisado neste estudo, com o intuito de contribuir e ampliar com as discussões.

Quadro 5 – Textos sobre “Projeto Político-Pedagógico e creche” selecionados para análise e fontes de pesquisa

Base de dados digitais	**Trabalhos selecionados**
Acervus	OLIVEIRA, M. G. **A relação entre a família e a creche pública no cuidado e na educação das crianças**. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2011.
Capes	BURGER, R. E. **Formação em serviço do pessoal não docente proposta no PPP de creches municipais**. 143 f. dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. GRIMALDI, S. **A pesquisa- ação colaborativa como instrumento para a construção de prática educativa em creche**. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2018.

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pelo autor (2023).

Na sequência das ações da investigação, realizamos a leitura dos trabalhos encontrados tendo em vista sistematizar o que cada um deles compreende sobre o Projeto Político-Pedagógico de uma creche, se nele está apresentada a teoria orientadora desse documento e se há aspectos de discussões sobre as relações sociais no espaço escolar.

Na tese de Oliveira (2011), os Projetos Político-Pedagógicos das creches expressam situações e espaços para a participação das famílias na creche, tais como: reunião de pais, festas da família, palestra sobre a saúde das crianças e outros eventos. Na análise da autora não há discussão sobre a teoria que norteia o PPP. Ela evidencia a relação com as famílias como uma situação potente para provocar o diálogo e a resolução dos conflitos e dos impasses surgidos no dia a dia, criando espaços para uma relação de parceria e de valorização dos profissionais das creches.

Na dissertação de Burger (2014), o PPP é um documento que detém a centralidade das ações educativas, expressando as atividades a serem desenvolvidas no universo por toda a comunidade escolar, inclusive o pessoal não docente. Ele tem a função de orientar também as propostas de formação continuada para toda a comunidade escolar. A pesquisadora não faz nenhum destaque à teoria orientadora do projeto analisado. Em acréscimo, evidencia relações e interações como sinônimos, considerados relevantes para o desenvolvimento de um trabalho harmônico a fim de evitar conflitos diante das divergências de ideias e opiniões entre as pessoas atuantes na instituição.

A tese de Grimaldi (2018) destaca o PPP como um documento que contribui essencialmente para criar a identidade da escola e para orientar todos os seus profissionais, pois contempla objetivos, clientela, informações sobre as famílias, recursos físicos e financeiros, estratégias, diretrizes pedagógicas, planos de ação, projetos educacionais e sociais, entre outros elementos essenciais à função principal da creche com vistas ao aperfeiçoamento e valorização profissional e pessoal de toda a equipe. Nesse sentido, ele constitui-se como um documento necessário à cultura pedagógica da creche: rotina, tempos, relações, espaços e materiais. Esse trabalho tem como foco principal a participação colaborativa de todos, inclusive das famílias na elaboração do Projeto Político-Pedagógico.

Também destaca que, no PPP, busca-se a apropriação de diferentes teorias como marco para as melhorias da prática de ensino, contrapondo-se a nossa defesa de que é essencial a eleição de uma teoria, pois nela estão conceitos basilares no que tange à atuação docente.

Com relação ao termo “relações”, é compreendido como relevante para o desenvolvimento de um trabalho harmônico, colaborativo por meio de uma equipe

gestora que se pauta em relações democráticas e participativas. Esse documento evidencia a palavra “interações” como sinônimo de relações e estas se configuram oportunidades para que crianças e adultos possam socializar-se uns com os outros.

Diante da revisão bibliográfica efetivada, da pequena quantidade de trabalhos encontrados e das temáticas sem proximidade com o objeto da pesquisa apresentada nesta tese, constatamos, sinalizando, assim, um dos aspectos expressivos da originalidade deste trabalho, que as creches ainda carecem de um documento orientador da cultura escolar quanto à organização de seus tempos, espaços, situações educativas, materiais provocadores de uma tessitura de relações humanas favoráveis ao desenvolvimento da inteligência e personalidade dos bebês e das crianças pequeninas e de seus educadores.

Os itens subsequentes trazem as etapas de uma outra revisão bibliográfica, realizadas em fontes digitais sobre os estudos que focalizam a creche como um lugar potente para o desenvolvimento de relações sociais humanizadoras.

.

3.1 Apresentação e análise de dados: discussões sobre as relações sociais na creche

Na sequência, realizamos mais uma revisão em diferentes aportes bibliográficos tendo como norte o potencial humanizador das relações sociais com bebês e crianças pequeninas na creche.

3.1.1 Teses, dissertações e artigos: análise do cenário de conhecimentos produzidos na área

> [...] “O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui? Isso depende muito de para onde você quer ir, respondeu o Gato. Não me importo muito para onde...”, retrucou Alice. “Então não importa o caminho que você escolha”, disse o Gato (Carroll, 2010, p. 59).

Diferentemente do que Alice diz ao Gato, o presente capítulo indica o caminho metodológico a ser seguido, e objetiva pesquisar diferentes fontes bibliográficas que contribuam com a temática da pesquisa e assim conhecer produções científicas sobre as relações humanas dos bebês e das crianças pequeninas na creche. O recorte temporal para essas ações bibliográficas se inicia

no ano de 2009, devido à publicação da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), e finaliza no ano de 2021.

Validamos a resposta do Gato na afirmação de o pesquisador ter clareza das suas intenções investigativas, a fim de que elas delineiem o trajeto da pesquisa bibliográfica a ser percorrido. Sobre o valor da revisão de literatura como processo da pesquisa teórica, Lüdke e André (1986, p. 47) atestam que “relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura é fundamental para que se possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções”.

Para trilhar esse caminho de descobertas, definimos como eixos orientadores as seguintes expressões: “relações humanas e creche” e “relações sociais e creche”. Durante a pesquisa, depreendemos o termo “interação” como sinônimo de “relação”, utilizado em diferentes trabalhos, e o elegemos para ampliar a revisão e a seleção de produções científicas.

Nesse sentido, o Quadro 6 ilustra essa constatação na qual recorremos a uma base de busca que abrange um número significativo de produções acadêmicas – catálogo de Teses e Dissertações da CAPES:

Quadro 6 – Quantidade de teses e dissertações contendo as expressões “interações *and* creche” e “relações *and* creche” entre os anos de 2009 a 2021 – catálogo de teses e dissertações da CAPES

Expressões de busca	**Teses**	**Dissertações**
“Interações *and* creche”	3715	8011
“Relações *and* creche”	1789	3698

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pelo autor (2023).

Alicerçados na constatação apontada no Quadro 1 e na pequena quantidade de trabalhos encontrados com as expressões iniciais, optamos pela ampliação das expressões de busca para “interações”. Desse modo, ficou sob nossa responsabilidade a seleção criteriosa de pesquisas distanciadas dos fundamentos teóricos orientadores de nosso trabalho. Sendo assim, as expressões foram modificadas e acrescentadas da seguinte forma: “relações ou interações humanas na creche” e “relações ou interações sociais na creche”.

Utilizamos todas as expressões de busca nas pesquisas desenvolvidas em fontes digitais, com e sem aspas, de forma a abranger um maior número de resultados. Como filtro delimitador, optamos somente pelos trabalhos em língua portuguesa.

Para a realização dessa revisão bibliográfica, realizamos buscas em diferentes bases de dados de teses, dissertações e artigos, tais como: o Acervus, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); o catálogo de teses e dissertações da Capes; o Dedalus. catálogo de acervo de livros e teses da Universidade de São Paulo (USP); o P@rthenon, busca integrada da rede de bibliotecas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, do estado de São Paulo; o portal de periódicos da Capes; e a SciELO Brasil, site de periódicos científicos nacionais.

Trazemos, no Quadro 7, as informações sintetizadas e relacionadas aos trabalhos localizados no catálogo da Acervus:

Quadro 7 – Quantidade de trabalhos localizados no catálogo de teses e dissertações Acervus

Expressões de busca	**Teses**		**Dissertações**	
	Total	Sobre o tema	Total	Sobre o tema
“Interações *or* relações humanas na creche”	-	-	1	-
“Interações *or* relações sociais na creche”	5	-	9	1

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pelo autor (2023).

Diante do número pequeno de trabalhos encontrados e por evidenciarmos que, em muitos deles, os termos “interações” e “relações” são tratados como sinônimos e, assim, as repetições mostram-se significativas, optamos unir as duas expressões pelo operador booleano OR.

Como é possível notar, por meio das expressões “interações ou relações humanas na creche” (com e sem aspas), achamos apenas 1 (uma) dissertação. Por sua vez, com a expressão “interações ou relações sociais”, encontramos 5 (cinco) teses e 9 (nove) dissertações, produzidas entre o período de 2009 a 2019.

Considerando esse panorama, somente 1 (uma) dissertação foi selecionada para nosso estudo, a saber: “O desenvolvimento cultural da criança no coletivo da creche: marcas de um processo compartilhado” (Ribeiro, 2017), desenvolvida na

cidade de Campinas, no interior do estado de São Paulo. Isso justifica-se pelo fato dela trazer em seu resumo a expressão “relações sociais” e por condizer com a mesma diretriz teórica de nosso trabalho.

Os demais estudos se referem tematicamente ao racismo na Educação Infantil, ao acolhimento de crianças com necessidades especiais e às relações entre família e creche no período de inserção. Outros discutem a relevância da literatura infantil para ensinar valores e a creche como direito das mulheres operárias. Enquanto os demais abordam questões salariais dos docentes de bebês e as diferenças entre creches privadas e públicas.

Retratamos abaixo, no Quadro 8, os dados numéricos de nossa pesquisa, desenvolvida no catálogo de teses e dissertações P@rthenon.

Quadro 8 – Quantidade de trabalhos localizados no catálogo de teses e dissertações P@rthenon

Expressões de busca	**Teses**		**Dissertações**	
	Total	Sobre o tema	Total	Sobre o tema
“Interações *or* relações humanas na creche”	-	-	1	1
“Interações *or* relações sociais na creche”	1	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pelo autor (2023).

Somente a partir da expressão “interações humanas na creche”, chegamos à dissertação “A potência das interações dos bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora” (Macário, 2017), que se coaduna com nosso objeto de pesquisa.

Apenas com a expressão “interações sociais na creche”, encontramos uma tese que trata das relações entre teoria e prática na formação de pedagogos em uma escola privada. Por conta disso, ele não fará parte do *corpus* da pesquisa aqui apresentada.

Adiante, retratamos no Quadro 9 os dados numéricos das buscas desenvolvidas no Dedalus, catálogo de acervo produções acadêmicas da Universidade de São Paulo (USP).

Quadro 9 – Quantidade de trabalhos localizados no catálogo de acervo produções acadêmicas da Universidade de São Paulo (USP) – Dedalus

Expressões de busca	**Teses**	**Dissertações**

	Total	Sobre o tema	Total	Sobre o tema
“Interações *or* relações humanas na creche”	1	-	-	-
“Interações *or* relações sociais na creche”	4	1	7	1

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pelo autor (2023).

Recorrendo à expressão “Interações or relações humanas na creche”, no Dedalus, catálogo de produções acadêmicas da Universidade de São Paulo, encontramos somente 1 (uma) tese que não faz parte do *corpus* deste estudo por tratar de questões referentes à relação entre as mulheres trabalhadoras, o mercado de trabalho e o papel do Estado no oferecimento de creches.

Empregando “interações *or* relações sociais na creche”, 4 (quatro) teses e 7 (sete) dissertações trouxeram temáticas divergentes dos nossos estudos, tais como o período de transição da criança entre a casa e a creche, os efeitos da judicialização da creche e o limitado número de vagas oferecidos às crianças, a questão do gênero na profissão docente e as contribuições da música para o desenvolvimento das crianças.

Foi eleita apenas 1 (uma) tese que traz em seu resumo a expressão “relações sociais” e que contribuirá, com base nos princípios da Teoria Histórico-Cultural, com aspectos referentes à temática de nosso trabalho. Essa obra é intitulada **“**O movimento do bebê na creche: indício orientador do trabalho docente” (Silva, 2017).

Também inferimos que o que valida ainda mais a ideia da originalidade desse trabalho é que há um número limitado de produções acadêmicas que estudam sobre as relações sociais na creche.

Em seguida, no Quadro 10, destacamos os dados numéricos de acordo com a SciELO Brasil, site de periódicos científicos nacionais.

Quadro 10 – Quantidade de trabalhos localizados no site de periódicos SciELO

Expressões de busca	**Total de periódicos**	**Sobre o tema**
“Interações *or* relações humanas na creche” (com e sem aspas)	-	-
“Interações *or* relações sociais na creche” (com e sem aspas)	8	-

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pelo autor (2023).

Considerando o quadro acima, deparamo-nos com trabalhos apenas segundo a expressão “interações ou relações sociais na creche”. No entanto, essas produções dialogam com temáticas que divergem do objeto de estudo de nossa pesquisa, como, por exemplo, a atividade de desenho como meio de relação entre as crianças, a análise da inserção do bebê na creche e o seu desenvolvimento motor, o faz de conta como metodologia de resistência das creches, as relações de gênero entre as crianças e a socialização entre os adultos da creche.

Com base nos dados numéricos, denotamos que no SciELO há um número muito limitado de trabalhos que dialogam sobre os bebês na creche e que há a ausência de produções que discutem sobre a temática de nosso interesse.

No Quadro 11, exporemos os dados quantitativos conforme realizados no catálogo de teses e dissertações da CAPES.

Quadro 11 – Quantidade de trabalhos localizados no catálogo de teses e dissertações da CAPES

Expressões de Busca	**Teses**		**Dissertações**	
	Total	Sobre o tema	Total	Sobre o tema
“Interações humanas na creche”	2549	-	3800	1
“Relações humanas na creche”	2304	1	3340	1
“Interações sociais na creche”	1520		1868	-
“Relações sociais na creche”	1120	1	998	4

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pelo autor (2023).

Devido ao número muito alto de obras encontradas e para contribuir a compreensão do leitor, decidimos separar as expressões “interações humanas das “relações humanas”. Também fizemos o mesmo com as outras expressões, para delimitar ainda mais a pesquisa, utilizando-nos dos filtros “ciências humanas” – no que diz respeito à da grande área do conhecimento –, e “educação” – concernente à área de conhecimento.

Fazendo uso da expressão “interações humanas na creche”, obtemos apenas 1 (um) trabalho, que exibe em seu título o termo denominado, a saber, “Entre tramas e interações: o protagonismo das crianças numa creche de Campo Grande/MS” (Puerta, 2017). Ele foi eleito para contribuir com a pesquisa, pois discute elementos de uma relação potente para a humanização dos bebês.

Outras obras foram excluídas da seleção por discorrer acerca de temáticas alheias ao objeto de nosso estudo, como a transferência de recursos públicos para a creche, o uso de apostilas nas creches particulares, as relações étnico-raciais nos espaços da creche, a inserção dos bebês na escola. Localizamos, também, assuntos divergentes em relação ao nosso, como as relações entre os adultos na perspectiva psicanalítica, os desafios de uma educação inclusiva nas creches e o desenvolvimento humano por meio da educação musical.

A expressão de busca “relações humanas na creche” proporcionou a localização de diferentes produções que já foram achadas, mas através de outras expressões. No entanto, deparamo-nos com uma tese intitulada “Relações entre adultos e crianças no berçário de uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade e cuidado” (Guimarães, 2009), que traz em seu título a palavra “relações”, e que ampliará nossas reflexões por dialogar sobre os momentos de cuidado enquanto desenvolvimento de relações humanizadoras com os bebês e, assim, estar em consonância com o objeto de nossa pesquisa.

Com a expressão “interações sociais na creche”, avistamos obras repetidas e denotada por abordagens em áreas distintas de nossa temática, nos campos da neurobiologia, pediatria, psicanálise, enfermagem e educação especial.

Utilizando-nos da expressão “relações sociais na creche”, fomos conduzidos a uma dissertação que evidencia em sua introdução o termo “relações sociais e o tempo na creche”, denominada “Não tenho tempo para esperar a hora: um estudo sobre o uso do tempo pelos bebês no espaço da creche” (Soares, 2018), bem como a uma dissertação que traz em seu resumo as expressões “interações e relações sociais na creche”, intitulada “O uso do tempo no cotidiano de bebês” (Silva, 2015). Ambas foram selecionadas por dialogarem sobre o tempo como promotor de relações entre os bebês.

Por fim, com a mesma sentença, encontramos a tese “As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas – contornos da ação docente” (Schimitt, 2014), que encerra no próprio título a expressão “relações sociais”. Ela foi escolhida por debater sobre as relações sociais como eventos únicos, singulares para a constituição da inteligência e da personalidade infantil. Também há uma tese de doutorado que traz em seu resumo a expressão “relações sociais” e que vem ao encontro do objeto da pesquisa, sobretudo por ter como base principal os princípios

da Teoria Histórico-Cultural, denominada “Um lócus de constituição do humano: vivências e afecções de bebês e educadores na creche” (Oliveira, 2016).

No Quadro 12, apresentaremos os dados quantitativos localizados no Portal de periódicos da CAPES/MEC.

Quadro 12 – Quantidade de trabalhos localizados no Portal de Periódicos CAPES/MEC

Expressões de busca	Total de periódicos	Sobre o tema
“Interações *or* relações humanas na creche”	5	2
“Interações *or* relações sociais na creche”	3	2

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pelo autor (2023).

A fim de delimitar a busca, recorremos ao filtro “ciências humanas”, referente à área do conhecimento, e à “educação”, subárea do conhecimento. elegemos 4 (quatro) artigos, dentre 8 (oito) que foram localizados, que discutem elementos potentes para compor o corpus de nossa pesquisa: “Processos interativos de bebês em creche”, de Amorim, Anjos e Ferreira (2012); “Relações na escola da infância”, de Ribeiro, Lima e Valiengo (2013); e “Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche”, de Almeida e Ferreira (2014); todos incluem em seus títulos as expressões “relações” e “interações (processos interativos)”. Há ainda o trabalho intitulado “Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência”, de Coutinho (2017), que traz a expressão “relações sociais” em seu resumo.

Após todo esse contexto relacionado à revisão bibliográfica, o Quadro 13 sintetiza os trabalhos selecionados para compor nosso *corpus* de estudos a fim de contribuir e ampliar com as discussões propostas.

Quadro 13 – Textos selecionados sobre “relações/interações sociais na creche” para análise e fontes de pesquisa

Bases de dados digitais	Trabalhos selecionados
Acervus	RIBEIRO, G. A. **O desenvolvimento cultural da criança no coletivo da creche**: marcas de um processo compartilhado. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

CAPES	GUIMARÃES, D. de O. **Relações entre adultos e crianças no berçário de uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade e cuidado. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. OLIVEIRA, L. da S. **Um lócus de Constituição do humano**: vivências e afecções de bebês e educadores na creche. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. PUERTA, L. S. M. **Entre tramas e interações: o protagonismo das crianças numa creche de Campo Grande/MS**. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017. SCHMITT, R. V. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas** – contornos da ação docente. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. SILVA, L. de A. **O uso do tempo no cotidiano de bebês**. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. SOARES, S. E. **Não tenho tempo para esperar a hora**: um estudo sobre o uso do tempo pelos bebês no espaço da creche. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018.
CAPES/MEC, portal de periódicos	ALMEIDA L. S. de; FERREIRA, M. C. R. Transformações da relação afetiva entre o bebê e a Educadora na Creche. **Revista Análise Psicológica**, Rio de Janeiro, p. 173-186, fev. 2014. AMORIM, K. de S.; ANJOS A. M.; e FERREIRA, M. C. R. Processos Interativos de bebês em creche. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, São Paulo, v. 25, p. 378-389, fev. 2012. COUTINHO, A. M. S.; Os bebês no cotidiano da Creche: Ação social, corpo e experiência. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 105-114, set/dez., 2017. RIBEIRO, M. E. A.; LIMA E. A. de.; VALIENGO, A. Relações na Escola da infância: perspectivas teóricas e didático-pedagógicas. **Revista Educação.** PUC-Camp., Campinas, p. 139-149, maio/ago, 2013.
Dedalus	SILVA, R. J. **O movimento do bebê na creche**: indício orientador do trabalho docente. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciência e Tecnologia, Presidente Prudente, 2017.
P@rthenon	MACÁRIO, A. de P. **A potência das interações dos bebês em uma creche pública do município de juiz de fora**. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Juiz de

	Fora, Juiz de Fora, 2017.

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pelo autor (2023).

Após o processo de seleção de trabalhos, conforme expresso no Quadro 13, avançamos no percurso investigativo mediante a releitura dos materiais. Esse movimento foi guiado pela busca e compreensão dos respectivos conceitos que poderiam ou não estar presentes nos textos, tais como: infância, educação infantil, criança, aprendizagem, interações ou relações, tempo ou rotina.

Importante observar que a eleição desses conceitos se dá, primeiramente, por se relacionarem ao objeto da pesquisa, já que regulam os modos de como os adultos organizam a vida na escola, como, por exemplo, os tempos (a rotina), os espaços, os materiais e as relações serão configuradas. Outro critério de escolha desses conceitos é pelo entendimento de que os signos e, por excelência, a palavra, carrega em si ideias, conceitos que revelam posicionamentos, modos de conceber o mundo, implicando diretamente na atuação docente.

Nessa perspectiva, dialogar com profundidade junto aos textos selecionados desvela os preceitos teóricos dos autores e autoras, potência para a tessitura científica da pesquisa. Sendo assim, conforme Volóshinov (2017), oportuniza a ousadia científica e investigatória, pois sem ela não irá às alturas e nem descerá às profundezas.

Os conceitos destacados na leitura dos textos científicos que foram reunidos e sistematizados compõem as discussões da sequência enquanto modo inicial de tratar os dados localizados e pertinentes à pesquisa.

A primeira parada conceitual se refere à concepção de infância. Tendo em vista o processo histórico e social desse conceito, notamos que

> [...] por muito tempo, sobretudo nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos [...] a infância era invisível, uma fase importância, que não fazia sentido, pois não havia lugar para ela nesse mundo [...] (Ariès, 1981, p. 50, 53).

No contexto de invisibilidade da infância, conforme salientado por Ariès (1981), deparamo-nos apenas uma tese que explicita claramente o conceito de infância. Silva (2017) a evidencia como o tempo privilegiado para as relações sociais, possibilitadora da apropriação da herança cultural produzida pela humanidade e para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como a

linguagem, a atenção, a percepção, a memória, o autocontrole da conduta, dentre outras[2].

A definição de infância oferecida por Silva (2017), está de acordo com a Teoria Histórico-Cultural. Segundo ela, o meio cultural é matriz central do desenvolvimento das capacidades humanas. No entanto, como explica Vigotski (2010), o meio por si só não produz desenvolvimento, considerando a relação existente entre a criança e esse meio em determinado período do desenvolvimento. Nesses relacionamentos, a criança precisa ocupar o lugar de sujeito aprendente, com capacidade ilimitada de se apropriar de novas experiências (Mukhina, 1996).

Em consonância, os trabalhos de Schmitt (2014), Silva (2015) e Soares (2018) definem o conceito de infância a partir de estudos sociológicos, os quais afirmam a existência de várias infâncias, tratando-se de uma categoria geracional vinculada às condições objetivas de existência, permeadas por aspectos de gênero, classe e etnia. Também enfatizam que a infância é constituída não pela descrição isolada da natureza das crianças, mas como uma construção social e cultural, sendo que as crianças são atores sociais no processo de socialização.

As pesquisas citadas anteriormente trazem contribuições pertinentes às discussões aqui desenvolvidas, sobretudo quando torna visível a infância e considera a relevância das condições objetivas vividas pela criança nesse período, como elementos provocadores ou limitadores do seu desenvolvimento humano. Neste ponto, vale ressaltar a assertiva de Martins (2009, p. 99):

> [...] aos seres humanos não bastam os atributos que dispõe no ato de seu nascimento, como os demais animais. As características biológicas presentes neste ato são meramente preparatórias para a sua relação com o mundo social, da qual tudo o mais dependerá, quer no plano biológico, quer no plano psicológico e social.

[2] De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, as funções psíquicas superiores compreendem a memória e a atenção voluntárias, as formas sofisticadas de percepção, os sentimentos, a imaginação, a linguagem, o pensamento lógico, o controle da conduta, dentre outras. Tendo origem social, mediante a apropriação da cultura, tais capacidades e habilidades superam as formas elementares dos processos psicológicos, que são determinadas biologicamente – tais como reflexos, reações automáticas, associações simples, memória imediata –, possibilitando o desenvolvimento da inteligência e personalidade do indivíduo. Nesse sentido, as expressões “funções psicológicas”, “funções psíquicas”, “propriedades psíquicas”, “processos psicológicos superiores”, “capacidades, habilidades e aptidões humanas” “faculdades humanas”, utilizadas ao longo do texto, serão tomadas como sinônimas.

Nessa vertente, é imprescindível conceber a infância como um período profícuo para viver intensamente as diferentes experiências, nas quais as relações sociais, denominada por Schmitt (2014) como vivências de socialização, são essenciais para formar crianças autoras, independentes, autônomas e construtoras de uma sociedade mais humanizada.

Ainda sobre o conceito de infância, descobrimos 4 (quatro) artigos científicos, sendo que apenas um deles expressa o conceito de infância sob a vertente da Teoria Histórico-Cultural.

Ribeiro, Lima e Valiengo (2013) definem a infância como uma construção histórica e social, que a criança tem o direito de vivê-la em sua plenitude. Sendo assim, nela é que o mundo se revela para a criança, abre possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de capacidades, de formação das funções psíquicas superiores, especificamente humanas (Leontiev, 1978; Vygotski, 1995), por exemplo, a imaginação, a escrita, a leitura, a memória e a atenção voluntárias, a concentração, o raciocínio lógico-matemático, dentre outras.

Deste ponto de vista, a Teoria Histórico-Cultural oferece os pressupostos teóricos que apontam o direito de viver a infância, em suas máximas possibilidades, não apenas como elemento de cidadania, mas também como condição *sine qua non* para a sua humanização. Afirmamos, assim, o papel da escola de Educação Infantil como lugar intencionalmente dirigido a esse processo de formação humana.

Na sequência, buscamos compreender as concepções dos autores sobre a Educação Infantil, pois compreendemos que:

> [...] é nesse lugar que as crianças vão se encontrar com outras crianças, aprender a se relacionar, a conviver, a cooperar, discorda**r**. É nesse espaço social que irão, com seus corpos, perceber os odores, escutar as vozes, olhar, observar, tocar, pois as crianças têm grande capacidade de compreender a realidade através dos sentidos (Barbosa, 2010, p. 9).

Dessa forma, essa assertiva nos motiva a trilhar um caminho de buscas para aprofundarmos as compreensões sobre o que seja Educação Infantil. Especialmente, a pesquisa bibliográfica trouxe resultados que contribuem com esse intuito, pois, entendemos que o se referir à educação na infância ainda é muito recente, tema relegado à assistência social, mediante práticas educativas, perspectivando o bem-estar físico das crianças.

Com o advento dos diferentes estudos sobre a infância e suas especificidades foi possível pensar em modos singulares de organizar a vida na escola. São formas especiais que, conforme apregoa Barbosa (2010), são capazes de criar encontros potencializadores de infinitas relações.

Das quatro teses encontradas, apenas o trabalho de Guimarães (2008) não define o que seja Educação Infantil. O trabalho de Silva (2017) delineia sobre o período em que precisamos, como docentes, organizar tempos, espaços e materiais para que os bebês estabeleçam relações de qualidade, que promovam envolvimento e participação dos mesmos e o desenvolvimento de funções psíquicas superiores.

Enfatizamos a importância da escola como uma comunidade formada por profissionais que, coletivamente, se esforçam para torná-la um cenário privilegiado para as crianças viverem relações sofisticadas, que respeitem seus ritmos e necessidades individuais, sejam eles de ordem biológica, emocional, cognitiva ou social.

Oliveira (2016) considera a Educação infantil como um espaço vinculado ao sistema de ensino e que precisa ter como norte principal a concretização dos direitos da criança, com vistas ao desenvolvimento integral infantil. Este trabalho traz contribuições indispensáveis para a composição da presente pesquisa, sobretudo ao anunciar a Educação Infantil como *lócus* privilegiado para traduzir, na prática, os direitos das crianças.

Schmitt (2014) aponta que a Educação Infantil é o espaço que deve ter como propósito central a ampliação e a complexificação da experiência individual e coletiva das crianças por meio das brincadeiras e das relações. Essa definição traz em seu bojo uma das premissas básicas da Teoria Histórico-Cultural, ao afirmar que a educação da infância pode proporcionar relações especiais da criança com a cultura, repertoriando-a de forma que ela avance em seu desenvolvimento.

No tocante às três dissertações, defrontamo-nos com apenas um trabalho que não apresenta o conceito de Educação Infantil; as demais, como a de Macário e Puerta (2017), Silva (2015) e Soares (2018), evidenciam diálogos essenciais ao destacarem esse período como determinante para se viver intensamente as relações e as brincadeiras coletivas, no qual é necessário considerar as suas particularidades e singularidades, contrapondo-se à lógica desumanizadora do

capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos (Mészáros, 2005).

Dentre os quatro artigos que compõem o *corpus* bibliográfico da pesquisa, os trabalhos de Almeida; Ferreira (2014) e de Amorim; Anjos e Ferreira (2012) não fazem referência às suas compreensões sobre Educação Infantil. A obra de Coutinho (2017), em contrapartida, refere-se a ela como o tempo marcado por um conjunto de relações e experiências específicas, prazerosas, nas quais se impera como princípio a criança como sujeito da ação social. Um dos elementos relevantes nesse trabalho é o valor do tempo para as relações permeadas por emoções positivas, capaz de validar a ação conjunta entre adultos e crianças. Sobre essa proposição, Mukhina (1996) afirma que as impressões prazerosas e positivas, provenientes das experiências vividas pelas crianças, são substrato para o desenvolvimento harmônico infantil.

O artigo produzido por Ribeiro, Lima e Valiengo (2013), por sua vez, relata que a Educação Infantil é o espaço adequado para diferentes encontros: entre crianças, com os adultos e com os objetos da cultura humana. As autoras sublinham como um período basilar para o desenvolvimento integral das crianças, afirmando-lhes o direito de viverem suas infâncias com as máximas potencialidades. Essas pesquisadoras reiteram o já citado trecho de Barbosa (2010), quando significam a educação da infância como um cenário repleto de encontros humanizadores.

Quanto ao conceito de criança, conforme as teses, Guimarães (2009), Oliveira (2016), Schmitt (2014) e Silva (2017) evidenciam a criança como um sujeito de direitos. Essa compreensão corrobora com a teoria que visa à humanização, concebendo a criança como sujeito capaz de aprender, de agir e de sentir; um pequeno cidadão de direitos inegociáveis, como o direito à educação, ao convívio coletivo, à brincadeira, ao contato com a natureza, ao movimento em ambientes amplos, a uma alimentação sadia, aos cuidados de higiene, entre outros.

As dissertações de Macário (2017), Puerta (2017), Ribeiro (2017), Silva (2015) e Soares (2018) apontam a relevância da agência da criança como produtora e partícipe de sua história. Assim, levam-nos a refletir sobre a posição da criança nas relações que estabelece com os adultos e sobre como esse lugar é determinante para o desenvolvimento do seu psiquismo (Leontiev, 2014).

Nos artigos, Almeida e Ferreira (2009), Coutinho (2017) e Ribeiro, Lima e Valiengo (2013) compactuam que a criança nasce totalmente dependente do outro, incapaz de sobreviver sozinha, mas, também nasce com a capacidade de sociabilizar com seus pares.

Nesse contexto de dependência, salientamos um dos princípios teóricos orientadores, a afirmação de que o bebê, desde o seu nascimento, é potente quanto à capacidade de se relacionar com os adultos. Ainda que no primeiro mês ele seja socialmente passivo, sua sociabilidade é específica e intensa, marcada por sua plena incapacidade biológica. Quase tudo que lhe diz respeito é realizado por outros. Sua existência está absolutamente entrelaçada ao meio social, dependendo de outras pessoas, e suas relações com o mundo são sempre refratadas pela ação de outros (Vigotski, 2018).

Na sequência, buscamos nas diferentes obras o conceito de aprendizagem. Notamos que o conjunto de teses apresenta tal conceito como um produto das relações sociais vividas pelas crianças no meio cultural em que vivem. Silva (2017) destaca que aprender significa a apropriação das particularidades do patrimônio cultural humano.

Dentre as diferentes contribuições encontradas, avistamos a concepção de criança como um sujeito aprendente, capaz de se apropriar da cultura humana, desde o seu nascimento, reiterando, assim, seu potencial para se relacionar com as outras pessoas e com os objetos do seu entorno social, a partir dos primeiros anos de sua vida.

Entre as dissertações, Macário (2017), Puerta (2017) e Ribeiro (2017) definem a aprendizagem como um processo relacional que depende intimamente da mediação do outro e da apropriação da cultura, além de destacarem a imitação como uma forma privilegiada de aprendizado. Silva (2015) e Soares (2018), por seu turno, também enfatizam a relação no âmbito coletivo como potente para provocar intencionalmente diferentes aprendizagens.

Atentando-nos aos artigos, observamos a ênfase na substancialidade dos relacionamentos vividos pela criança, conforme Coutinho (2017). Amorim, Anjos e Ferreira (2012), significam o processo de aprender como resultado das relações dialógicas dela com a sociedade em que vive.

A próxima fase da pesquisa foi elucidar como os pesquisadores conceituam “relações” ou “interações” sociais. Percebemos que algumas das teses utilizam o conceito de “interação social” como sinônimo de “relação social”. Schmitt (2014), por exemplo, sugere as interações como meio para que a criança se aproprie dos significados e dos conhecimentos sobre o mundo, sobre o outro, sobre o eu e suas ações. Guimarães (2009) aponta as interações como provocadoras de formação do eu e do entorno, na qual evidencia que, nas relações ou interações produz-se novas formas humanas de agir e de ser.

Silva (2017) utiliza-se apenas do termo “relação”, considerando-o como base para o desenvolvimento humano e para designar os diversos atos de pesquisa realizados pelos bebês, denominando-os como pequenos aprendentes, os quais têm como aporte investigativo os sentidos auxiliados pelos movimentos.

Oliveira (2016) emprega, predominantemente, o conceito de “relação” e o define como elemento principal para a humanização, significando-o como processo que possibilita a transformação do sujeito guiado pela dimensão biológica para o sujeito orientado pela dimensão social.

A contribuição de todos os trabalhos diz respeito ao valor das relações ou das interações para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade. No entanto, as pesquisas que encerram aproximações diretas com os princípios da Teoria Histórico-Cultural é a de Silva (2017) e a de Oliveira (2016), pois, ambos defendem a centralidade dos relacionamentos sociais para a humanização das crianças.

Das três dissertações referidas, somente a de Macário (2017) e de Soares (2018) evidenciam o termo “relações sociais”. No entanto, Puerta (2017), Ribeiro (2017) e Silva (2015) fazem uso do termo “interações sociais” enquanto processos substanciais para a formação humana do indivíduo, já que influenciam diretamente a constituição da inteligência e da personalidade, produzindo marcas e afetos no desenvolvimento do psiquismo.

A obra de Macário (2017) esclarece que os relacionamentos sociais, sobretudo relacionados às crianças mais velhas e adultos, provocam, nas crianças, avanços significativos, contribuindo para ampliar a zona de possibilidades de novas formas de conduta.

Os trabalhos mencionados contribuem de modo basilar para a presente pesquisa, pois, tratam as relações sociais como experiências externas que são

interiorizadas pelo sujeito, configurando-se como elementos constituintes da psique humana. Essa premissa nos instiga a refletir sobre o papel da escola como promotora intencional de relações que potencializam o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades.

Quanto aos artigos, notamos que os termos “relações” e “interações” estão presentes. Os trabalhos de Almeida, Ferreira (2014) e de Amorim, Anjos, Ferreira (2012) sinalizam a relevância de organizar os espaços da escola para que se caracterizem como campos interativos, motivadores de diferentes relações ou interações sociais. Além dos espaços, destacam também a organização do tempo institucional da escola a fim de proporcionar a vivacidade das relações e das interações sociais intensas, incentivando, assim, o pleno desenvolvimento infantil.

Desta feita, é fundamental repensarmos como a cultura escolar, sobretudo o tempo ou a rotina, está organizado, por se tratar de um componente potencializador de relações sociais, desenvolventes ou não. Sendo assim, é impossível

> [...] conhecer uma determinada cultura, sem analisar as redes de relações construídas entre indivíduos e a organização do tempo. O modo como cada cultura organiza o tempo, revela aspectos fundamentais da organização dessa sociedade (Elias, 1998, p. 32).

Sendo assim, as considerações anteriores sistematizaram as compreensões trazidas no conjunto de trabalhos reunidos na pesquisa bibliográfica, especialmente sobre o tempo ou a rotina, já que algumas pesquisas tratam tais termos como sinônimos. Elias (1998), no trecho anterior, valida a nossa busca, ao afirmar que a forma como a comunidade concebe o tempo está vinculada ao modo como ela é organizada, afetando diretamente os sujeitos que dela fazem parte.

Quanto às teses, Schimitt (2014), Silva (2017) e Oliveira (2016) fazem uso do termo “tempo” para se referirem à organização temporal da escola. Destacam o tempo como oportunidade para a concretização de relacionamentos qualitativos, que são interiorizados e que constituem, desse modo, a personalidade do sujeito que o vivencia. Guimarães (2009), por sua vez, conceitua o tempo como estruturador do ambiente e das ações das crianças, sendo que ele pode ser emancipador ou aprisionador. Elucida que no tempo pode se configurar atividades que se repetem constantemente e, ao mesmo, pode se constituir como caminhos para encontrar o inesperado, a inovação.

Dentre as três dissertações citadas, apenas Puerta (2017) menciona o tempo, referindo-se a ele como potência para a materialização dos momentos vividos em comum, dentre os quais se exprime o prazer do instante eterno.

Quanto aos artigos, tanto Coutinho (2017) como Ribeiro, Lima e Valiengo (2013) sugerem o tempo, ou a rotina, como agente central para a criação de relacionamentos humanizadores, potencializadores do pleno desenvolvimento humano.

Diante das contribuições das pesquisas reunidas como *corpus* para composição desta tese, destacamos a visão comum de que é necessário planejar deliberadamente a partir de princípios teóricos científicos os modos de organização da vida em ambiente coletivo da creche, promotores de diferentes relações sociais que estejam dedicadas à formação humana das crianças.

Nesse ínterim, enfatizamos o nosso esforço em utilizar, na maioria das vezes, a expressão “relação social” em lugar de “interação” por compreendermos que toda palavra é carregada de valores e ideias (Voloshinov, 2017). A leitura do verbete “interação” no dicionário Michaelis (2023) revela-nos significações como “contato entre indivíduos que convivem”; etimologicamente, trata-se de um vocábulo composto do latim “*inter*” como sinônimo de “entre” e “ação” como sinônimo de “fazer”, ou seja, um contexto permeado de ações. O mesmo dicionário conceitua o termo “relação” como o conjunto de conexões, sentimentos e atitudes entre pessoas. Nessa vertente, a denominação “relação” supera a superficialidade do simples contato e envolve os sujeitos em situações de afetamentos e vínculos.

Antes de nos posicionarmos diante das nossas escolhas, evidenciamos respeito e consideração aos estudiosos e às estudiosas da Teoria Histórico-Cultural que utilizam, em seus textos, a expressão “interação social” como sinônimo de “relação social”. No entanto, diante desse contexto de significados, é possível perceber como o conceito “relação social” parece alargar a significação social do termo “interação”.

Os relacionamentos sociais não se formam apenas quando os sujeitos convivem uns com os outros, estabelecem contatos, ou quando estão no mesmo lugar. É preciso haver reciprocidade, a criação de elos de comunicação que se configuram como “canal de transmissão de conteúdos culturais bem definidos [...] ao

longo de toda a vida humana este ‘canal’ será fonte universal de conhecimentos dos objetos da cultura, das outras pessoas e delas mesmas” (Zukerman, 2016, p. 113).

Para validar essa perspectiva relacional, Vigotski (2010, p. 69) afirma que “o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as suas qualidades humanas, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade”.

Tornar-se humano significa apropriar-se da cultura humana, mas para isso não basta agir, fazer, “inter-agir”, mas compreender que as capacidades humanas cristalizadas no uso social dos objetos da cultura são apreendidas pelas novas gerações por meio das relações sociais com os parceiros que sabem como utilizá-las. Dessa maneira, inicialmente são externas ao sujeito e, antes de serem apropriadas pelo indivíduo, precisam ser vivenciadas nas relações entre as pessoas.

Marx (2004), que influenciou a composição da Teoria Histórico-Cultural, utiliza o termo “relações sociais” em seus *Manuscritos econômicos-filosóficos*, afirmando que a forma como são constituídas essas relações expressa o nível de desenvolvimento alcançado pela sociedade em dado momento histórico. Por isso, essa compreensão tem força propulsora no seio da escola, quando nos referimos às necessárias relações sociais entre adultos e crianças das quais podem decorrer aprendizagens motivadoras do desenvolvimento cultural na infância (Mello, 2007). Marx e Engels (1987, p. 47) reiteram a potência das relações sociais para o desenvolvimento humano, ao afirmarem que

> [...] o desenvolvimento de um indivíduo é condicionado pelo desenvolvimento de todos os outros com os quais ele se encontra em um intercurso direto ou indireto, e que as diferentes gerações de indivíduos que entram em relações uns com os outros possuem uma conexão entre si, que a existência física e espiritual das últimas gerações depende das relações que estabeleceram com as gerações anteriores.

Nessa perspectiva, estudiosos tais como Leontiev (1978), Muhkina (1996), Zaporózhets (1987), Bozhóvich (1987) e Lísina (1987) ressaltam que a origem dos elos comunicativos da criança com o mundo se encontra nas relações sociais quando suas necessidades são atendidas pelo adulto, que se torna o centro das atenções do bebê. O carinho, a atenção e a fala constante com a criança criam nela

uma necessidade humanizadora socialmente mediada: a necessidade de novas impressões.

Sendo assim, o nosso esforço em trazer, nesta tese, na maioria das vezes, o termo “relação social” se justifica, pois nele está implícito a ideia de que as relações sociais são humanizadas na medida em que o parceiro mais experiente vai significando as ações sociais da criança. Nesse processo relacional, a criança vai incorporando a cultura, efetivando-se como candidato à humanização e tornando-se um ser cultural, um ser humano. Em outras palavras, é o outro tomando-se parte da pessoa, e, assim, a criança somente se constituirá humana quando se relacionar com outros da comunidade humana (Pino, 2005).

Na próxima subseção, teceremos reflexões a fim de mostrar os elementos essenciais de um Projeto Político-Pedagógico, justificando sua escolha como objeto de análise a partir de seu valor como documento norteador de uma instituição educativa.

3.1.2 O documento Projeto Político-Pedagógico de uma escola de bebês visto por “dentro”: quais os aspectos essenciais de sua organização?

A legitimação legal do Projeto Político-Pedagógico (PPP) nas escolas brasileiras ocorreu a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, referenciada no Art. 12º, definindo, dentre outras atribuições, aos estabelecimentos de ensino, “[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Nessa perspectiva, o PPP é proposto com a intenção de descentralizar, democratizar e viabilizar a autonomia por meio da criação, no âmbito escolar, de condições reais para a tomada coletiva de decisões tanto pedagógicas quanto jurídicas e organizacionais. Nesse processo, há a possibilidade de efetivação da participação de toda a comunidade escolar validada no Art. 13, parágrafo I, da supracitada Lei. Na letra da Lei, dentre outras atribuições, os profissionais da educação incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. Sendo assim, o PPP conforma-se como

> [...] um documento de construção coletiva e participativa norteador das práticas políticas e pedagógicas da escola. Ele é um conjunto de propostas, intenções, metas elaboradas de forma ativa pela comunidade escolar para

> alcançar avanços no processo de ensino e aprendizagem (Vasconcellos, 2007, p. 177).

Por conseguinte, o PPP se configura como um documento potente no processo de concretização da autonomia escolar, particularmente nos encaminhamentos relacionados à elaboração e efetivação da proposta educativa, considerando-as normativas legais, tais como a LDB (Brasil, 1996).

Também denominado como proposta pedagógica, o PPP concentra os conceitos científicos essenciais às ações dos profissionais dedicados à escola de Educação Infantil. Compreendido como um instrumento organizador de todo trabalho da comunidade escolar, ele cumpre a função de um plano orientador das ações educativas desenvolvidas na escola, tornando-se subsídio para efetivação intencional e consciente da gestão pedagógica em seu contínuo desafio de formação da comunidade escolar para a concretização de uma educação dirigida à plenitude do desenvolvimento infantil.

Nesse contexto, o PPP representa a identidade de cada escola e é entendido como uma objetivação humana inacabada, envolvendo um processo de planejamento participativo, aprimorado e materializado na caminhada e delineando o tipo de ação educativa desejada naquele ambiente social. Esse documento explicita como se concebe a educação, a criança, a sociedade, dentre outros, com vistas ao estabelecimento de caminhos para concretização de um ensino voltado à formação humana da criança, desde bebê.

Para a construção desse documento, uma das exigências relacionadas à gestão pedagógica (coordenação, direção e auxiliar de direção) é a clareza do seu papel na articulação desse projeto, organizando, dentro das possibilidades concretas, a participação efetiva de todos os profissionais da escola e das famílias das crianças.

Com essa perspectiva, é possível desenvolver na escola a potência da coletividade, compreendida como a mobilização conjunta, criadora de condições desejáveis a serem objetivadas na composição do PPP e na sua materialização em práticas educativas.

A partir disso, instaura-se a cultura da coletividade, tendo a possibilidade dos envolvidos refletirem conjuntamente acerca dos modos de organização da escola,

tais como os espaços, a rotina, os materiais e as qualidades das relações humanas ali estabelecidas.

Dessa forma, é imprescindível considerar o desafio de elaboração do projeto pedagógico por cada escola como uma forma de qualificação do trabalho, perspectivando o aprimoramento daquilo que somos capazes de fazer hoje. Para o enfrentamento desse e de outros desafios, é importante que o projeto corresponda a uma necessidade coletiva, tendo em vista a indispensabilidade de provocar o grupo, por meio de momentos de estudos formativos coletivos, a refletir acerca da função do PPP, do seu significado social.

Na sequência, relatamos algumas ações que ilustram a materialização dessa elaboração coletiva na escola onde atuo como coordenador pedagógico, como a organização de encontros, nos quais toda a comunidade escolar pode se expressar de forma oral ou escrita, pautada nas seguintes questões: “que escola queremos?”; “que sujeitos queremos formar”?; “que tipo de educação nossa escola oferecerá às crianças”?; “como os bebês e as crianças aprendem?”; “qual é a minha função nesse processo educativo?”.

Para as famílias, foram enviados questionários, contendo as seguintes questões: “que escola você deseja para seu/a filho/a?”; “que tipo de educação você gostaria que ele/a vivenciasse na escola?”; “como os bebês e as crianças pequeninas aprendem e se desenvolvem?”. As respostas recebidas auxiliaram na participação da comunidade escolar e também propiciaram, aos envolvidos – equipe gestora, professores e educadores – percepções sobre o que a comunidade escolar pensa, como concebe a criança, o processo de aprendizagem e os seus papéis na escola onde trabalham. Também, conseguimos identificar quais as compreensões das famílias sobre o papel da escola de Educação Infantil.

Nesse aspecto, foi fundamental a abertura às dúvidas, desconfianças e desejos dos participantes para a tessitura de diálogos a partir da teoria eleita. Situações dialógicas como essas propiciaram movimentos de ruptura com as relações mecânicas e autoritárias.

Nesse processo relacional, engendramos diálogos teóricos formativos, de base científica, com a finalidade de ampliar os conhecimentos de todos, como educadores e familiares, no sentido de promover exercícios de reflexão e

apropriações de princípios e fins para uma educação humanizadora, bem como os meios para sua concretização.

Nesse processo formativo foi imprescindível que toda a comunidade escolar "se orientasse mais pelo conhecimento científico e menos pela tradição, expressa nos dizeres 'sempre foi assim' ou 'só dá para ser assim'" (Mello, 2020), com a finalidade de que esses profissionais não ficassem "[...] que nem muambas perambulando nas ondas do mar [...]", conforme apregoa a música de Holanda (1999).

Nessa vertente, para desenvolver o trabalho educativo, cuja finalidade é a humanização do indivíduo, o professor e também os demais educadores carecem da apropriação de uma teoria ou agirão movidos pelo senso comum, para mobilizarem e orientarem um tipo de pensamento mais alargado, capaz de subsidiar o agir crítico, de modo autoral, criador.

Na escola, todos os profissionais, atuantes no trabalho direto ou indireto com as crianças – tais como os auxiliares de desenvolvimento escolar, auxiliares de serviços gerais, agentes operacionais, estagiários e equipe gestora – têm o direito e o dever de se apropriarem, à luz da ciência, acerca do desenvolvimento infantil e suas regularidades.

Orientadora de princípios científicos para a fundamentação da pesquisa apresentada nesta pesquisa, a Teoria Histórico-Cultural balizou os encontros formativos, já que é a teoria escolhida pela creche e pelo Sistema Municipal do qual a escola faz parte. Essa teoria dialoga sobre os conceitos essenciais ao trabalho pedagógico, especialmente afirmando a educação como um processo de formação humana em suas máximas possibilidades.

Trata-se de entender o professor e os demais educadores como profissionais capazes de conceberem e comporem contextos onde se mostram o desenvolvimento humano em sua natureza social, por meio das experiências vividas e não pelo "desabrochar" de processos naturais em certos períodos da vida. Com essa compreensão, aprendemos a ser humanos, formando e desenvolvendo nossa personalidade e inteligência, através de processos de apropriação da cultura, e isso acontece por meio da atividade de cada sujeito nas relações com outras pessoas e com os objetos de seu entorno.

Nesse contexto, imprime à instituição educativa a precisão de ser intencionalmente organizada pelos seus profissionais para que os bebês e as crianças pequeninas, como sujeitos ativos e capazes de aprender, desde seus nascimentos, tenham acesso à cultura material e não material continuamente produzida pela humanidade, a fim de que possam dela se apropriar como fonte do desenvolvimento de suas inteligências e personalidades.

Revolucionamos, assim, a identidade do professor e educador (não docente) de bebês e crianças pequeninas quando nos apropriamos do princípio teórico de que a criança pequena é capaz de estabelecer relações com pessoas e objetos – desde que nasce. A modificação da concepção de criança pequena e incapaz traz ao campo das ideias e práticas docentes pontos para reflexão, particularmente dirigida à compreensão da percepção de que as capacidades humanas na infância (e ao longo da vida) estão em processo de formação. A partir dessa visão, é possível aprender a perceber as possibilidades, não as impossibilidades, das crianças pequeninas.

Esse cenário formativo também aconteceu em encontros dialógicos com as famílias, professoras e gestão pedagógica, nos quais explicitamos os principais conceitos com foco no papel da escola e nas regularidades do desenvolvimento humano na infância, a partir de uma linguagem acessível e compreensível com a finalidade de educar os familiares no sentido de compreenderem nossa proposta pedagógica e, assim, constituírem-se parceiros participativos da escola. Em seguida, destacamos algumas imagens desses encontros formativos (Figuras 1 e 2) .

Figura 1: Encontro entre familiares e professoras

Fonte: Arquivo da equipe gestora da EMEI Nossa Senhora da Glória (2023).

Figura 2: Encontro entre familiares e equipe gestora

Fonte: Arquivo da equipe gestora da EMEI Nossa Senhora da Glória (2023).

Esses encontros dialógicos tiveram como intenção o aprimoramento do PPP com vistas a torná-lo mais coletivo e menos fragmentado, de modo que as práticas de cada professor refletissem a cultura de um coletivo, não suas práticas solitárias, nas quais cada uma desenvolve o currículo à sua maneira, pautadas no senso comum.

É pertinente destacar que se trata da tessitura de muitas relações humanas, exigindo de todos os participantes o exercício de atitudes e ações democráticas balizadas por reflexões, negociações e decisões conjuntas nas quais é preciso que

todos os atores e atrizes da escola sejam protagonistas, perspectivando a superação de relações autoritárias e centralizadoras.

Depois desses diferentes momentos reveladores de uma polifonia de vozes tanto dos familiares como de toda a comunidade escolar, também envolvendo as situações de formação teórica iniciais, organizamos e sistematizamos o PPP para darmos continuidade a outra etapa de objetivar em experiências vividas pelos bebês e crianças pequeninas os princípios presentes nesse documento. Na sequência, evidenciamos algumas dessas práticas promotoras de diferentes relações (Figuras 3, 4, 5, 6, 7 e 8).

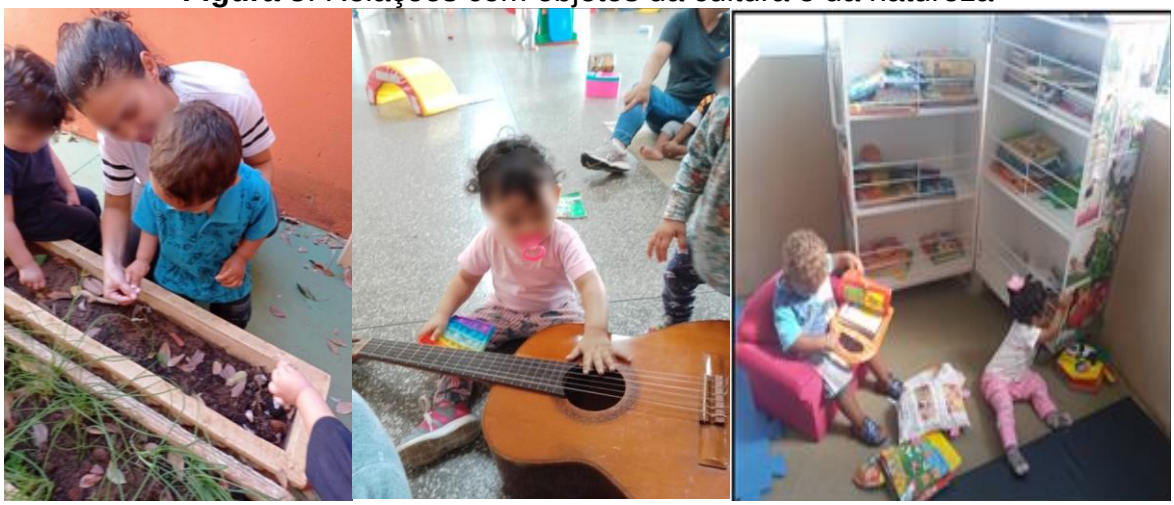
Figura 3: Relações com tintas e texturas

Fonte: Arquivo da equipe gestora da EMEI Nossa Senhora da Glória (2023).

Figura 4: Relações entre crianças de diferentes idades

Fonte: Arquivo da equipe gestora da EMEI Nossa Senhora da Glória (2023).

Figura 5: Relações com objetos da cultura e da natureza



Fonte: Arquivo da equipe gestora da EMEI Nossa Senhora da Glória (2023).

Figura 6: Relações com diferentes objetos

Fonte: Arquivo da equipe gestora da EMEI Nossa Senhora da Glória (2023).

Figura 7: Relações entre as crianças, educadores e professores

Fonte: Arquivo da equipe gestora da EMEI Nossa Senhora da Glória (2023).

Figura 8: relações entre crianças e educadores nas ações de educação e cuidado

Fonte: Arquivo da equipe gestora da EMEI Nossa Senhora da Glória (2023).

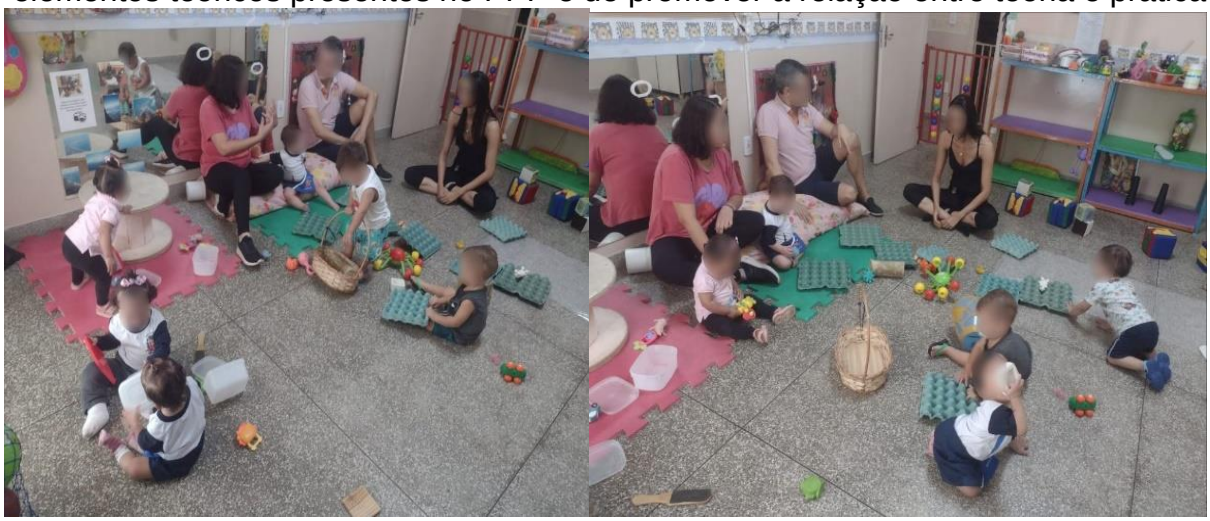
Diante desse cenário de relações, é preciso destacar que a potencialidade de dessa concretização do PPP exige a elaboração coletiva como uma ação substancial, pois a teoria, quando assumida por um grupo, pode ser potente e, assim, objetivar-se em experiências vividas na escola. A elaboração coletiva abre caminho para um maior fluxo de desejos, de esperanças e, portanto, de forças para a tarefa de construção de uma educação humanizadora.

A elaboração do PPP tem também um caráter ético, pois, ao apresentar e socializar as escolhas realizadas na sua elaboração, ou seja, ao torná-la pública, também se assume um compromisso social, permitindo às famílias e aos outros interessados conhecerem o trabalho realizado na escola. Isso significa envolver as famílias no processo de concretização desse projeto, considerando-o como uma carta de intenções.

Nosso compromisso, como equipe de gestão pedagógica, é provocar no grupo de educadores e professoras o desenvolvimento de ações conscientes, particularmente relacionadas às intenções claras e científicas a serem atingidas em suas atividades e, assim, submetermos suas atividades aos objetivos estabelecidos em nosso PPP.

Com relação aos educadores, criamos uma estratégia de desenvolver momentos de formação *in loco*, nos quais, como coordenador pedagógico, este pesquisador combinava anteriormente com a professora que a organização prévia do espaço para a acolhida das crianças seria de minha responsabilidade e que, nesse dia, ela lideraria a acolhida e eu dialogaria com os seus auxiliares com base na observação de como estava organizado o espaço, os materiais escolhidos e, sobretudo na observação das crianças e suas possíveis relações. As imagens na sequência (Figura 9) revelam esses momentos formativos que foram orientados pelos principais preceitos teóricos presentes no PPP como o conceito de criança, como ela aprende e se desenvolve e qual é o papel do adulto nesse processo.

Figura 9: Formações *in loco* com os educadores: relações e apropriações de elementos teóricos presentes no PPP e de promover a relação entre teoria e prática



Fonte: Arquivo da equipe gestora da EMEI Nossa Senhora da Glória (2023).

Além desses momentos formativos, organizamos ações semanais de formação pautadas no PPP, utilizando os planejamentos e os relatos escritos das professoras sobre as práticas desenvolvidas como meio para os diálogos – escritos ou verbais – com a gestão pedagógica. Os diálogos por escrito têm periodicidade

semanal, enquanto as conversas individuais com as professoras acontecem com menor frequência e as formações coletivas, objetivadas nas imagens da Figura 9 apresentadas acima, acontecem uma vez por semana, nas horas de estudo coletivo (HEC) (Figura 10).

Figura 10: Horas de estudo coletivo: relações e apropriações de elementos teóricos presentes no PPP e de promover a relação entre teoria e prática.

Fonte: Arquivo da equipe gestora da EMEI Nossa Senhora da Glória (2023).

Nos planejamentos escritos, as professoras projetam as ações a serem desenvolvidas com as crianças ao longo da semana, orientando-as por intenções pautadas nos princípios do PPP e em textos científicos e documentos discutidos nas horas de estudo coletivo.

Nos relatos escritos, diários ou semanais, as professoras narram as experiências, registram suas impressões e avaliam o vivido, compondo um material pedagógico para a reflexão individual e coletiva com base no PPP e sua materialização no processo educativo.

Com a finalidade de criar as condições para um maior aprofundamento dos aspectos valiosos de nosso PPP a todos os profissionais da escola e familiares, formulamos estratégias as quais podemos observar nas imagens subsequentes (Figuras 11 e 12), como fixar excertos nas paredes da instituição, acompanhados de imagens expressivas, retomando-os nas reuniões coletivas com os educadores e nos diálogos sobre as práticas.

Figura 11: PPP nas paredes, portões e corredores

Fonte: Arquivo da equipe gestora da EMEI Nossa Senhora da Glória (2023)

Figura 12: PPP no *hall* de entrada e no portão

Fonte: Arquivo da equipe gestora da EMEI Nossa Senhora da Glória (2023).

Para ampliar ainda mais esse contexto de socialização do PPP e, assim, os familiares se apropriarem dos elementos teóricos e metodológicos presentes no Projeto, realizamos também, no ato da matrícula, diálogos formativos e, periodicamente, enviamos informativos e organizamos reuniões entre famílias e professoras. Nessas situações, compartilhamos fotos e relatos de situações vividas

pelos bebês e pelas crianças pequeninas, reveladores dos princípios que nos orientam.

Entendemos que a educação da personalidade e da inteligência dos bebês e das crianças pequeninas não se dá apenas na escola da infância, mas é uma atividade a ser compartilhada com as famílias, parceiras essenciais nesse processo. Nesse sentido, evidenciamos abaixo (Figura 13) um retrato desse momento demonstrativo de aspectos da apropriação dos princípios teóricos de nosso PPP.

Figura 13: Momento da matrícula e de conhecer o PPP

Fonte: Arquivo da equipe gestora da EMEI Nossa Senhora da Glória.

Diante de um contexto que promove uma rede de relacionamentos humanos, desde a elaboração do documento, de seu desenvolvimento processual e de sua avaliação, decidimos partir para a análise do PPP da creche em que atuamos como coordenador pedagógico, localizada num bairro periférico de um município do interior paulista, atendendo uma média de 100 bebês de meses até por volta de 1 ano e 8 meses.

O Projeto Político-Pedagógico e a forma como é configurado atende às exigências da Secretaria Municipal da Educação. Em virtude desse atendimento, é estruturado em três grandes partes. A primeira parte, apresenta a proposta pedagógica, apresenta os marcos referenciais, o diagnóstico e a programação. A segunda parte, traz o plano de gestão, evidenciando a caracterização, o plano de

desenvolvimento, os projetos e os recursos disponíveis da escola, bem como o plano do professor coordenador. A terceira parte, por sua vez, contém os anexos, como o calendário escolar e os planos de trabalhos do conselho de escola e da Associação de Pais e Mestres, assim como seus respectivos componentes. Para a atual pesquisa, analisaremos a primeira delas, a proposta pedagógica.

Os marcos referenciais evidenciam a tomada de posição da instituição em relação à sua identidade, visão de mundo, princípios, objetivos e compromissos. Eles expressam a direção escolhida pela instituição para o desenvolvimento do trabalho pedagógico fundamentado em elementos teóricos de base científica.

Esse marco se subdivide em situacional, doutrinal e operativo. O primeiro busca revelar a visão geral sobre a realidade em que a escola está inserida e o olhar do grupo que expressa, por meio desse marco, a compreensão crítica sobre os contextos sociais, econômicos e políticos da comunidade, abrangendo questões relativas à cidade, ao país e ao mundo em que se estão inseridos.

O marco doutrinal se refere à direção, ao caminho a ser tomado, ao ideal geral assumido pelos participantes da instituição. Nesse trajeto, há as placas indicativas que apontam os princípios orientadores do pensar e do agir de todos que fazem parte da comunidade escolar. Um dos seus conceitos basilares é a humanização como um processo pelo qual

> [...] nós aprendemos e desenvolvemos, na relação com o outro, nossas capacidades humanas, que são aquelas que nos diferenciam dos animais – a linguagem, o pensamento, o controle do nosso comportamento, etc. –, compondo nossa inteligência e personalidade (Projeto Político-Pedagógico, 2021-2024, p. 5).

Por conseguinte, o marco doutrinal tem a função principal de validar cientificamente todo o trabalho desenvolvido na escola, pois agrega princípios teóricos explicitados para todos na instituição, seja quem já trabalha nela ou quem ainda irá trabalhar. Especialmente evidencia concepções sobre a educação e sobre quem é a criança, como ela aprende e se desenvolve, sobre o papel do profissional atuante na escola, o papel da família, entre outros.

O próprio PPP (2021-2024, p. 07) da escola propõe tornar científico o trabalho escolar quando afirma que

> [...] não há como “fazer educação” a partir do que “achamos que é certo” ou do que “sempre foi feito”, mas a partir do que a ciência tem nos ensinado sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças desde bebês. O conhecimento científico do/a Professor/a e do Educador/a qualifica e enriquece seu trabalho, sendo essencial às escolhas que serão por eles feitas para compor o currículo na Educação Infantil.

Sendo assim, o marco doutrinal se configura como um canal de explicitação de conceitos fundamentais que regem todos os que nele atuam. Também é canal de formação, na qual a apropriação das concepções propostas torna-se essencial para que os sujeitos da instituição possam práticas, e, assim, oferecer as condições ideais no interior de uma educação humanizadora.

No que tange às condições ideais, podemos destacar o marco operativo. Este objetiva o ideal específico da escola (Vasconcellos, 2014). Nele se anuncia as possibilidades de se expressar em situações concretas os princípios teóricos evidenciados no marco doutrinal. Como exemplo, temos os potentes momentos de higienização das crianças, como os banhos e as trocas, destacados no PPP (2021-2024, p. 12) como humanização das crianças. Assim,

> [...] será tanto mais humanizadora quanto maior for a qualidade do tempo dedicado à criança individualmente. Essa qualidade envolve uma comunicação com olhos nos olhos, tom de voz agradável e escuta atenta a tudo o que a criança diz (não com a voz, mas com seu corpo inteiro), assegurando uma relação potencializadora de capacidades humanas, na qual a criança vai construindo uma imagem positiva de si e do outro.

À vista disso, o marco operativo anuncia o exercício da unidade entre teoria e prática a partir da explicitação de diferentes situações educativas, corroborando com o que Freire (1996, p. 25) afirma: “quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.

Outro aspecto componente da PPP é o diagnóstico, expressão por vezes usada para designar o levantamento de dificuldades ou facilidades de uma determinada realidade. Em nosso Projeto, pautamo-nos pela seguinte questão: “que escola temos?”. Evidenciamos, assim, um olhar investigativo sobre a realidade da instituição escolar, reconhecendo as conquistas e identificando as dificuldades e os desafios para que, coletivamente, eles sejam superados, ampliando, desse modo, a qualidade do trabalho proporcionado às crianças e aos seus familiares.

No processo investigado da pesquisa, consideramos inúmeros aspectos, como os pedagógicos, que têm como norte principal as especificidades do trabalho desenvolvido com as crianças.

Além do mais, também compõe esse processo investigativo o aspecto administrativo, no qual o foco está na busca de uma gestão democrática e participativa. Esta implica incrementar na equipe gestora relações pautadas no acolhimento, no respeito, na solidariedade, no profissionalismo, na justiça, no comprometimento etc. Também inclui promover o exercício da autonomia de cada profissional no trabalho educativo com consciência e responsabilidade e criar as condições concretas para a realização de um trabalho pedagógico humanizador.

Há o aspecto financeiro, cujo objeto principal é propor caminhos para angariar recursos financeiros e organizá-los de maneira a contribuir para a composição e sofisticação dos espaços, dos materiais com vistas a promover tempos primorosos para as relações com os objetos e com as pessoas, no que tange a diversificar a quantidade e qualidade de brinquedos e objetos disponíveis e acessíveis aos bebês e crianças pequeninas.

O último aspecto é o jurídico, que se propõe a refletir sobre as ações e as relações da escola com outras instâncias do sistema de ensino – municipal, estadual e federal.

Outro componente do PPP, e que faz parte da proposta pedagógica, é denominado de programação, orientado pela seguinte questão: “que escola queremos?” A partir da programação, delineamos os objetivos gerais, as ações importantes para concretizá-las, e as formas de avaliação e acompanhamento, tendo como eixos principais os espaços, os materiais, os tempos da instituição (rotina) e as relações.

Somado à proposta pedagógica, o PPP também é composto pela parte II, formada pelo plano de gestão, subdividido em caracterização da escola, plano de desenvolvimento da escola (PDE), projetos a serem desenvolvidos, planos das Horas de Estudo Coletivo (HEC), planos de trabalho do professor coordenador e do professor de atendimento educacional especializado.

Na última parte do PPP (parte III), por sua vez, estão os anexos como a matriz curricular, o calendário escolar, os nomes dos membros que compõe a

Associação de Pais e Mestres (APM), a comissão de normas e convivência e o conselho de escola.

Na próxima subseção, traremos a análise documental de um Projeto Político-Pedagógico de uma creche[3] pública municipal que atende bebês e crianças pequeninas entre 4 meses até 1 ano e 8 meses. Vale evidenciar que as creches desse município, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), já elaboram seus Projetos Político-Pedagógicos.

3.1.3 Análise do Projeto Político-Pedagógico de uma escola de bebês e crianças pequeninas: quando a organização de uma instituição se torna possibilidade de humanização

Para um trabalho de análise relevante e consistente, delimitamos o conteúdo do PPP a ser analisado. Optamos pela parte I, que discute sobre a proposta pedagógica, na qual traz em seu bojo os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de desenvolvimento e avaliação da escola como um todo.

Na sequência, fizemos a leitura compreensiva do material, para que fossem escolhidos os dados importantes para a investigação e definidos os eixos de análise a serem considerados, uma vez que estes se constituem como guia para o processo de análise.

Com uma abordagem analítica, a pesquisa buscou procurar o que estava além do escrito, trazendo, desse modo, alguns ensaios de análise a partir de aspectos do método materialista histórico-dialético. Como método de pesquisa, nos auxiliou a compreender as relações sociais ocorridas no interior da creche e suas múltiplas determinações.

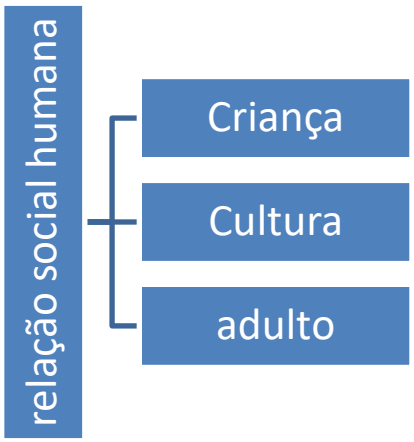
A partir daí, emergiram eixos de análises que apontaram três aspectos essenciais que permeiam as relações sociais provocadoras do desenvolvimento humano: o adulto (parceiro mais experiente), a criança e a cultura. Dessa maneira, o bebê e a criança pequenina se tornam humanos à medida que se relacionam ativamente com os adultos e com os objetos materiais e imateriais da cultura humana.

[3] Optamos em diversificar as denominações “escola” e “creche”, pois entendemos que ambas cumprem a mesma função: promover o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades.

Nos encontros constituídos por relações humanas, as crianças vão formando um modo de ser e de estar no meio cultural em que vive, ou seja, vão formando sua personalidade e estabelecendo um sentido para as coisas, sofisticando seu conhecimento sobre as coisas que veem e exploram (Mello, 2012).

Fundamentando-nos nessas reflexões teóricas, delineamos uma tríade de componentes básicos para a constituição de uma relação social tipicamente humana, conforme evidencia a Figura 14:

Figura 14 – Componentes essenciais à constituição de uma relação social humanizadora



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2023).

Dessa composição derivaram três questões, empregadas para nortear todo o processo de análise documental, a saber:

a) que compreensão de trabalho, de homem e de criança pode ser materializada em uma creche de bebês e crianças pequeninas?

b) a atuação docente pode favorecer ou obstaculizar as relações humanizadoras?

c) qual o lugar da cultura e da humanização em uma creche de bebês e crianças pequeninas?

Considerando tais questões, mostraremos nos itens subsequentes toda a tessitura da análise desse PPP a partir do problema orientador da pesquisa ora apresentada: de acordo com os conhecimentos científicos e o Projeto Político-

Pedagógico de uma creche, como as relações sociais vividas na creche podem favorecer o desenvolvimento humano de bebês e das crianças pequeninas?

3.2 O processo de análise documental

Na sequência, iniciamos todo o processo de análise do projeto político pedagógico com base nas questões constituídas a partir da tríade de componentes essenciais à formação de uma relação humanizadora: criança, adulto e cultura.

3.2.1 Que compreensão de trabalho, de homem e de criança pode ser materializada em uma creche de bebês e crianças pequeninas?

No que se refere à compreensão de criança no contexto de uma creche, reflitamos inicialmente acerca da concepção de homem, já que os responsáveis em materializar as melhores relações na escola são os adultos. O modo como o Projeto Político-Pedagógico evidencia o conceito de homem poderá guiar os relacionamentos sociais na creche.

A partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético, é pertinente reconhecer toda a conjuntura que envolve o Estado governante na sociedade na qual a creche faz parte. À vista disso, pressupomos a relevância de entender a realidade em sua existência material, além do aparente, observável pelos órgãos sensoriais, sem conceber qualquer idealização sobre ela (Akuri, 2022).

Nesse prisma, é indispensável analisar os contextos social, econômico, político e ideológico, aspectos interdependentes e determinantes em que a instituição educativa está inserida. A creche, como parte da sociedade, tem seus objetivos voltados às demandas do capital, fator determinante nas diversas esferas sociais. Perante o domínio de uma classe sobre a outra, é produzida uma concepção de homem que guia o sentir, o agir e o pensar de uma sociedade. Essa sociedade, por sua vez, está alicerçada nos valores mercantis, guia das relações sociais, exemplificada na reprodução dos mecanismos de ajuste dos indivíduos ao sistema dominante. Desvela-se, então, uma concepção de homem determinada pela organização social.

O trabalho, ato fundante de uma sociedade constituída por indivíduos, é a relação do homem com a natureza por meio do qual ele modifica a natureza e, ao mesmo tempo, modifica a si mesmo. É a partir do trabalho que se cria a riqueza material sem a qual seria impossível a reprodução da sociedade. Destarte, a forma como os indivíduos se organizam para transformar a natureza é o fundamento de qualquer sociabilidade (Tonet, 2017). Como essência humana, o trabalho se configura como

> a categoria que funda o ser social. O trabalho, entendido como transformação intencional da natureza para produzir os bens materiais necessários à existência humana, é a categoria responsável pelo salto ontológico, vale dizer, por aquela transformação essencial que, rompendo com a legalidade da natureza, dá origem a um novo tipo de ser que é o ser social (Tonet, 2017, p. 4).

O desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades é engendrado mediante o trabalho, a atividade vital do homem. Por meio dele, o indivíduo, como sujeito ativo, produz os objetos com vistas à satisfação das suas necessidades e, assim, torna-os apropriados para uso, transformando-os com a ajuda de outros objetos enquanto instrumentos dados pela natureza ou pelo próprio homem.

Nesse cenário, os objetos criados pelo homem se configuram como objetivações das capacidades humanas, pois, materialmente, simbolizam modos e formas de agir que cada indivíduo deve se apropriar (no sentido de interiorizar as regras de utilização correspondentes).

Afirmamos, assim, que o trabalho muda não somente o objeto ao qual ele se dirige, mas também o próprio sujeito, não apenas transforma a natureza externa, mas também a natureza humana (Márkus, 2015).

Nessa visão de trabalho responsável pelo salto ontológico, pela transformação do indivíduo orgânico ao ser social emana uma representação de homem enquanto autor da sua história, com consciência de todo o processo de produção e capaz de se apropriar do que é produzido.

Dessa maneira, os empregados se apropriam daquilo que carecem a fim de se satisfazerem, criando necessidades cada vez mais sofisticadas e, ainda, desenvolvendo suas potencialidades.

Essa perspectiva emancipatória do trabalho, na qual o homem se relaciona com o que produz, potencializa a formação de uma comunidade ativa, capaz de se

organizar coletivamente, bem como produzir os materiais indispensáveis para a sua sobrevivência e as atividades de produção dos bens simbólicos que a humanidade tem produzido no campo das artes, da filosofia, das ciências da natureza, da sociedade.

Frisamos, assim, que alguns trechos do Projeto Político-Pedagógico evidenciam a preocupação da comunidade escolar em promover junto ao grupo de profissionais relações com o trabalho que sejam valiosas para a humanização de todos.

Conforme o Quadro 14, excertos do PPP apontam a relevância da creche ser organizada rotineiramente de modo que o homem ocupe o lugar de sujeito protagonista em seu trabalho, tendo em vista sua emancipação humana.

Quadro 14 – Sobre a concepção de trabalho

Nesse contexto, o lugar da educação e do trabalho de Professores/as e demais Educadores/as na escola é *repleto de desafios na busca pela consolidação de uma perspectiva emancipadora* e, portanto, não reprodutora dos interesses daqueles que fazem a sociedade ser baseada na desigualdade e na exploração (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 3).
[...] trazemos alguns aspectos da escola que temos hoje e que busca ser cada vez mais [...] *incentivadora do protagonismo no trabalho de todos os educadores* [...] (Projeto Político-Pedagógico, Marília 2021-2024, Marília, p. 21).
[...] a escola que temos hoje busca compor uma gestão verdadeiramente democrática e participativa, o que envolve: [...] *trabalhar constantemente pelo exercício da autonomia de cada profissional no trabalho* que exerce desenvolvido direta ou indiretamente com as crianças [...]Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 24).
[...] queremos organizar e dar vida a uma escola que atinja os seguintes objetivos:[...] cuidar e fortalecer as relações interpessoais *pautando-nos valores e princípios humanizadores que irão orientar o trabalho de todos* (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 27).

Fonte: Dados da pesquisa (2023, grifos nossos).

Observando tais afirmações, torna-se basilar entender como se constituem as relações do homem com o trabalho que realiza, pois elas suas estruturas estão organizadas de acordo com o modo de produção de uma sociedade.

No trabalho e sociedade em que vivemos predomina a luta de classes, caracterizadas pelas relações de opressão de uma classe sobre a outra, e de exploração, em que a burguesia se apropria da força de trabalho da classe trabalhadora tendo em vista o lucro, a reprodução do capital. No interior dessas

relações regidas pelo capital, o homem é concebido como força de trabalho, no qual existe enquanto homem, mas somente como mercadoria humana.

Nesse contexto mercadológico, o trabalho transforma-se em único meio pelo qual o trabalhador pode garantir sua existência, configurando-se, assim, em uma atividade forçada, na qual o sujeito irá atrás apenas das suas necessidades primárias.

Portanto, o trabalho, cuja atividade deveria ter como intenção principal a emancipação humana, torna-se desumanizador, resultado da expropriação e do estranhamento da vida pertencente ao gênero humano. Diante disso, o homem é concebido como um sujeito apartado da atividade que é capaz de promover a formação humana.

Marx (2004) situa esse processo de estranhamento em quatro situações de expropriação da essência humana. A primeira delas é evidenciada quando o homem não usufrui do produto do seu trabalho, pois executa para o outro em troca de um salário que, muitas vezes, é metade do que produziu. Em outras palavras, o que retorna a ele é uma quantidade ínfima do que realmente gerou durante o seu trabalho.

A segunda situação é que, à maneira que o homem produziu um objeto se torna estranho a ele, a atividade produtiva também o é, pois representa tão somente uma maneira de ganhar dinheiro para atender às necessidades básicas de sobrevivência. Assim, o homem cria um sentido de trabalho no qual impera os desgastes físico e mental.

O lugar do sujeito se restringe ao papel de mero executor a serviço do capital que tem como ideário principal a alienação do trabalhador, despojado dos meios de produção; além do mais, ele perde a perspectiva de exteriorização de si mesmo no mundo real, dos objetos que produz e em sua produção como homem (Maya, 2008).

A terceira situação, defendida pelo argumento marxiano, é concretizada na relação do homem com o gênero humano, em que o homem é impossibilitado de se apropriar daquilo que produziu, de suas objetivações. Desse modo,

> [...] na medida em que o trabalho alienado subtrai ao homem o objeto da sua produção, furta-lhe igualmente a sua vida genérica, a sua objetividade real como ser pertencente ao gênero humano e transforma em desvantagem a sua vantagem sobre o animal, porquanto lhe é arrebatada a natureza, seu corpo inorgânico (Marx, 2004, p. 165-166).

No que diz respeito à quarta determinação, deparamo-nos com relações nas quais o homem estranha o próprio homem, na medida em que um se apropria do trabalho do outro com o objetivo de explorar a força de trabalho alheia, tendo como finalidade a acumulação de riquezas.

Nessa acumulação de capital se efetiva a divisão da produção e suas diferentes etapas, com vistas ao aumento da produtividade, pois através dela é possível produzir um número maior de mercadorias, acelerando, assim, a eficiência do processo produtivo. Em um contexto de divisão social do trabalho, o trabalhador é adestrado, tendo que se adequar à formação de competências para executar apenas determinada tarefa, sendo, então, expropriado da participação de todo o processo de produção. Desse modo, o homem não consegue desenvolver suas capacidades humanas em suas máximas possibilidades. Assim sendo,

> [...] a divisão do trabalho torna o sujeito cada vez mais unilateral, limitado e dependente, e insere não só a concorrência de outros homens, mas também das máquinas. Uma vez que o trabalhador foi reduzido a máquina, a um mero objeto (Marx, 1993, p. 69).

Nesse cenário, o homem é concebido como um objeto a ser colocado em um mercado impessoal e poderoso cujo interesse está no adestramento do trabalhador para a produção, desumanizando-o por completo, assumindo, assim, o lugar comum aos animais que buscam satisfazer suas necessidades básicas de sobrevivência, assumindo a função social de reféns dos interesses mercantis.

O trabalhador não se configura como autor de seu trabalho e nem daquilo que produz, não sendo proprietário de si mesmo. Nesse caso, ao vender sua força de trabalho, vende-se a si mesmo, pois deixa de governar sua própria vida, que, nesse contexto de exploração, pertence a outro.

O capital reproduz cotidianamente e exerce o seu poder em cada conjuntura, em todos os espaços possíveis. A sociedade, de um modo geral, atua como educadora, “tendo em vista que está sempre socializando ou reproduzindo a concepção de homem segundo a ideologia da classe dominante” (Dal Ri; Vieitez, 2012, p. 257).

Numa sociedade de classes, a escola também se figura como uma instituição de classes, pois, a educação escolar, dentro dos limites histórico-sociais postos pelo

capitalismo, tanto pode repetir o sistema de reprodução capitalista vigente, quanto ser fermento de sua superação.

A transformação social requer a superação das formas de exploração e dominação, diante da organização de uma sociedade de classes. Dessa maneira, exige-se uma nova visão de homem, na qual a sua atividade se dirija para a humanização, para a dignidade humana. Nesse aspecto, é importante conceber o homem como sujeito histórico determinado e, ao mesmo, tempo determinante das condições que o circunscrevem (Silva, 2012).

Projetar uma escola que possa formar uma sociedade mais humanizada não se restringe a um mero sonho, uma fantasia, demanda analisar a realidade atual, a sociedade em que vivemos, olhar para condições concretas e ver quais as possibilidades que existem nessa realidade dialética, em transformação, mesmo que ainda não consigamos perceber com nossos órgãos dos sentidos.

À vista disso, é imprescindível que ao conceber e praticar um projeto de escola que visa a transformação da sociedade, recorramos à análise crítica tanto da sociedade como da função social da escola, para que não corramos o risco de todo o processo educativo reproduzir mecanismos de adaptabilidade dos indivíduos aos valores do sistema dominante.

Diante dessas reflexões, os excertos abaixo evidenciam a demanda de uma análise crítica acerca da função social da escola, da forma como estão organizados o tempo, os espaços e as relações no interior de um contexto de contradições e possibilidades (Quadro 15):

Quadro 15 – Sobre a relação entre sociedade e a educação

A *compreensão sobre a realidade histórica e social em que a escola está inserida é fundamental* para pensarmos a educação, seus limites e suas possibilidades nesse contexto. (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 2).
Ao pensarmos a educação, é *mais fácil perceber aspectos que aparecem diretamente relacionados a ela e à escola*, mas há tantos outros que determinam a realidade da sociedade em que vivemos [...] (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 2).
[...] sabemos que *o processo educativo, sendo parte dessa sociedade, atenderá aos interesses dela de alguma for*ma [...] (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 4).

Fonte: Dados da pesquisa (2023, grifos nossos).

Notamos que a educação é moldada em um contexto de contradições que são percebidos quando buscamos compreender a essência da realidade. Essa percepção é fundamental para que todos os trabalhadores da creche – professores e educadores – possam se posicionar diante dela como sujeitos ativos, pensantes e conscientes em prol de uma educação emancipadora e não reprodutora dos interesses do capital.

Para que tais profissionais contribuam com a humanização de cada indivíduo da escola, promovendo relacionamentos sociais humanizadores, é imprescindível que eles vivam no interior da escola, tais contextos relacionais que o humanizem, a fim de que possam repertoriá-los com conteúdo humano em suas formas mais elaboradas.

Diante desse contexto, é substancial que todos exerçam o papel de sujeitos que têm o direito de se apropriarem dos conhecimentos produzidos pela humanidade, pois possibilitam a eles conhecerem a realidade para além das aparências, do agir pragmático do cotidiano, imediato.

Nesse sentido, ter em conta o profissional da creche como indivíduo que pensa e que assume um papel atuante no contexto em que trabalha significa educá-lo para que se posicione ativa e criticamente diante da realidade. Para essa efetivação, requer que cada um se aproprie de conhecimentos historicamente acumulados, pertencentes à cultura científica, condição basilar para que compreenda a essencialidade do seu trabalho. Esse processo poderá promover a superação das relações mercantis, que considera o indivíduo como objeto, impossibilitando-o de educar para a humanização.

Nesses termos, o profissional da creche qualificará sua atuação junto aos bebês e às crianças pequeninas, amparando-se em conhecimentos científicos, provocadores de novas e primorosas formas de pensar, sentir e agir (Akuri; Lima; Valiengo, 2018). Essa sofisticação começa

> [...] a partir do momento em que sua consciência tem por base conhecimentos que lhe possibilitem ampliar, ao invés de limitar, as vivências dos pequenos, potencializando todos os espaços e tempos/momentos, considerando as necessidades individuais e estando atento aos sinais dos pequenos (Santos, 2020, p. 47).

Tais conhecimentos contribuem para a materialização de relações desenvolventes, rompendo com qualquer tipo de preconceito dirigido a esse começo

da vida, além de valorizá-lo como um período do desenvolvimento humano pleno de especificidades em seu modo de aprender e de compreender o mundo.

Notemos, então, nos trechos a seguir (Quadro 16), a necessidade e o valor de se organizar na rotina, de acordo com as possibilidades da instituição, momentos que tenham como foco possibilitar, por meio da formação teórica continuada para todos os profissionais da escola, independente do cargo que ocupa, a apropriação ativa de conhecimentos científicos.

Quadro 16 – Sobre a relevância de promover encontros que possibilitem a apropriação teórica do educador[4]

Diante disso, não há como "fazer educação" a partir do que "achamos que é certo" ou do que "sempre foi feito", mas a partir do que a ciência tem nos ensinado sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças desde bebês. *O conhecimento científico* do/a Professor/a *e do Educador/a qualifica e enriquece seu trabalho* [...] (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 7).
[...] *a formação continuada de todos* – que direta ou indiretamente contribuem para a formação da inteligência e da personalidade das crianças – *é fundamental* [...] (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 22).
Consideramos essenciais as ações de estudos e a formação continuada de toda a equipe de Educadores/as, pois toda prática é, de forma mais ou menos consciente regida por uma teoria [...] (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 28).
[...] realizar, ao longo de cada ano, encontros periódicos com cada um dos diferentes grupos de Educadores/as da escola para estudos teórico-práticos pautados nos princípios e conceitos advindos da Teoria Histórico-Cultural – lembrando que *é por meio da formação continuada que cada Educador/a da escola poderá compreender o porquê das ações de organização dos espaços, materiais, tempos e relações* para a formação da inteligência e personalidade de cada criança, *ampliando a consciência sobre o valor e a essencialidade do seu trabalho* (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 28).

Fonte: Dados da pesquisa (2023, grifos nossos).

Nesse cenário educativo, não há diferenciação de valor entre seus profissionais, configurando-se um ambiente no qual todos são protagonistas nas diversas funções que ocupam, e respeitados, em suas diferentes singularidades. Como instituição formativa, é imprescindível que, nesse espaço, esses trabalhadores sejam provocados a revisitar conceitos, a fim de que superem o senso comum[5].

[4] A denominação "educador" foi utilizada para se referir ao profissional não docente que atua na creche diretamente ou indiretamente com a criança.

[5] Senso comum diz respeito a conjunto de ideias e valores que são aprendidos em uma determinada cultura e local.

Dessa maneira, há uma rotina permeada por relações que oferece condições para que os trabalhadores participem como sujeitos conscientes de seus papéis. Isso potencializa e amplia a condução das atividades, configurando-se, assim, como formas de resistência no interior de uma sociedade marcada pela divisão social de classes, na qual um grupo pensa e outro apenas executa.

Na creche, para a superação do agir pragmático, é basilar a participação ativa e consciente de todos os educadores na elaboração, acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico, além de criar na rotina da instituição situações formativas que possibilitem a todos a apropriação dos conceitos teórico-científicos presentes nesse documento.

Uma conjuntura educativa que tenha como intenções principais de promover a participação ativa de seus profissionais e a apropriação de conhecimentos precisa conscientizar os educadores de que suas atuações vão além da execução daquilo que foi planejado pelos docentes. Sendo assim, o papel do educador em parceria com o professor também é promover a formação plena do bebê e da criança pequenina. Para isso, uma creche humanizadora deve oportunizar aos seus educadores a compreensão teórica das finalidades da instituição. Alves (1992, p. 19) afirma que “há necessidade de que toda a comunidade escolar se aproprie da ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e nos objetivos que ela define”.

Nessa trajetória, a instituição passa a exercer o papel de criar condições objetivas, durante a rotina, para que os profissionais tenham condições de sofisticar suas maneiras de se relacionar com o trabalho, dando um novo sentido a ele. Sob essa perspectiva, a atuação do educador poderá ter um sentido emancipador quando envolver os profissionais na compreensão do porquê do que é feito. Em outras palavras, é preciso que a ação esteja realmente orientada para um fim que coincida com o motivo do sujeito (Mello, 2011) e, desse modo,

> para que o trabalho educativo 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 orienta o educador no contato com a criança, ajuda-o a dirigir seu desenvolvimento e a evitar muitos erros na educação (Mukhina, 1996, p. 12).

Nesse prisma, torna-se possível um contexto de relações guiadas pela ciência em que o indivíduo é formado por um processo educativo direto e intencional (Saviani, 2011), por meio do qual ele se apropria do saber científico, podendo se objetivar em formas mais elaboradas de desenvolver seu trabalho, transpondo assim o conhecimento aprendido ao seu dia a dia.

Deste modo, a creche assume um papel fundamental na superação das relações pautadas na dicotomia entre pensar e fazer, presente no âmbito do trabalho. Possibilita ainda a desconstrução de relações mecânicas, nas quais um grupo – formado por docentes – planeja, enquanto outro grupo – composto pelos demais educadores – executa, automaticamente.

Nos excertos a seguir (Quadro 17), a cisão referida é reconhecida como uma marca do capitalismo e que se impregnou na educação, configurando-se como um desafio a ser superado quando toda a comunidade escolar, independente do cargo que exerça, compreender o seu valor enquanto formadora de novas gerações.

Quadro 17 – Sobre a sociedade, a educação e a divisão de classes

Vivemos em uma *sociedade marcada pela divisão de classes*. A exploração da classe trabalhadora pela classe dominante, visando ao lucro, sustenta essa divisão [...] (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 2).
A educação está marcada por [...] *divisão do trabalho educativo entre os que pensam e os que executam,* o que não promove o desenvolvimento da consciência que abre possibilidade de compreensão e intervenção no processo [...] (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 4).
[...] o lugar do trabalho de Professores/as e demais Educadores/as na escola é repleto de desafios *na busca pela ruptura com a divisão social do trabalho* (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 3).

Fonte: Dados da pesquisa (2023, grifos nossos).

Conforme o Quadro 17, o grupo de trabalhadores que meramente executa o que foi pensado por outros é guiado por comportamentos típicos do pensar, sentir e agir cotidiano, que, segundo Rossler (2004), resulta no empobrecimento do psiquismo humano, já que produzem indivíduos com alto grau de adaptabilidade para resolver situações imediatas do dia a dia. Desse modo, essa classe fica submetida à alienação, quando

> a estrutura da vida cotidiana se hipertrofia, tornando-se a única forma de vida do indivíduo; quando sua vida se resume num conjunto de atividades voltadas essencialmente para a sua reprodução, para a reprodução de sua particularidade, apresentando, assim, modos rígidos de pensar, sentir e

> agir, isto é, determinando um modo de funcionamento psíquico (intelectual e afetivo) cristalizado, que não pode ser rompido mesmo nas situações que o exigem; nesses casos, estamos diante de um fenômeno de alienação. Trata-se, portanto, de uma estrutura social alienada, de um cotidiano alienado e, consequentemente, de um psiquismo cotidiano alienado (Rossler, 2004, p. 110).

Consequentemente, o tempo vivido pelo profissional no interior da escola torna-se alienador, pois é regido pela dinâmica da cotidianidade, na qual os indivíduos incorporam concepções, ideias, valores e, dificilmente, conseguem analisá-los criticamente, não conseguindo se distanciar dos automatismos e dos imediatismos do agir, pensar e sentir.

Inferimos, assim, que tão somente a apropriação teórica permitirá que os profissionais da escola pensam, ajam e sintam de modo a colocarem "[...] fim a separação entre Homo faber e Homo sapiens tendo em vista a reestruturação da educação e de sua relação com o trabalho" (Mészarós, 2005, p. 11). Portanto, utilizando-se dos signos sociais e traçando relações com os fatos e objetos apreendidos, é que os indivíduos compreenderão a realidade social e natural.

Somente o conhecimento da realidade social para além da aparência proporcionará ao adulto a apreensão dos desafios e a relevância de seu trabalho enquanto agente essencial na formação humana dos bebês. Isso, certamente, abrirá caminhos para que intervenha a favor das transformações sociais e também em sua própria transformação (Tonet, 2013).

Um aspecto agravante no contexto de uma escola de bebês e crianças pequeninas é a desvalorização da sociedade brasileira, no que concerne ao trabalho dos profissionais que atuam com esse período inicial da vida. A infância, sobretudo na mais tenra idade, tem sido caracterizada como inferior e improdutiva, e, quem atua nesses espaços educativos se apropria da ideia de que o seu trabalho não exige muito conhecimento e possui menor valor comparado aos níveis subsequentes da educação básica.

Para que o profissional supere essa internalização da desvalorização profissional, presente numa sociedade brasileira marcada pelo capitalismo, é primordial que ele se aproprie de conceitos orientadores de sua atuação, já que

> O homem não se faz homem; ele não nasce sabendo homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar e agir. Para pensar, saber e sentir; saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica diretamente em um trabalho educativo intencional (Saviani, 2011, p. 7).

Desse modo, reforçamos a importância da organização de tempos humanizadores, através da criação de situações educativas na creche que insira o profissional na cultura científica, provocando, assim, a superação de conceitos pautados, muitas vezes, no senso comum[6].

A preocupação com a formação teórica dos profissionais da escola está destacada no Quadro 18.

Quadro 18 – Sobre a concepção de escola como espaço formativo para todos

Na voz dos/as Educadores, trazemos alguns aspectos da escola que temos hoje e que busca ser cada vez mais: [...] *formativa – objetivando o conhecimento teórico e prático do trabalho desenvolvido* (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 21).
[...] a escola que temos é comprometida com a plena formação humana de cada criança e, para isso *busca conhecer as especificidades do trabalho com os bebês e crianças pequenas* para proporcionar a eles as melhores possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento em cada idade (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 22).
[...] a escola que temos hoje busca compor uma gestão verdadeiramente democrática e participativa, o que envolve: [...] empreender esforços contínuos para a realização de ações de *formação continuada a todos/as os/as Educadores/as* (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 24).
Ao longo dos próximos 4 anos, de forma cada vez mais sofisticada, queremos organizar e dar vida a uma escola que atinja o seguinte objetivo geral [...] promover avanços no trabalho pedagógico *por meio da formação continuada de todos/as profissionais da escola* – Professores/as, Auxiliares de Desenvolvimento Escolar, Auxiliares de Serviços Gerais, Atendentes de Escola e Equipe Gestora [...] (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 27).

Fonte**:** Dados da pesquisa (2023, grifos nossos).

Nesse cenário de aprendizagem, é necessário eleger uma teoria, para que o educador não fique “que nem muambas nas ondas do mar” (Hollanda, 1999), agindo pelo senso comum.

A Teoria Histórico-Cultural sugere pensarmos a partir de conceitos basilares, visando a compreensão da humanização do homem, e contribui refletirmos sobre o trabalho realizado em um espaço educativo a fim de promover, intencionalmente, o máximo desenvolvimento humano. Essa vertente evidencia que o psiquismo é forjado por meio da vida concreta do ser humano, provocado pelas relações sociais.

[6] Concebemos aqui o senso comum como um tipo de pensamento e de agir imediato, não consciente.

À vista disso, expressa o princípio da unidade do psiquismo e da atividade humana como componentes da base substancial dos estudos que a representam.

Por conseguinte, a THC, baseando-se na compreensão materialista do desenvolvimento psíquico, direciona o olhar dos profissionais para que as crianças vivam ativamente uma rotina permeada por experiências com as pessoas e com os objetos criados por elas para, então, aprenderem e desenvolverem suas capacidades humanas.

Diante dessa perspectiva relacional, Mello (2012) destaca a importância da aprendizagem infantil ao apontar que o bebê e a criança pequenina inicialmente se humanizam por meio de relações comunicativas com as pessoas que cuidam deles, nas quais, ao satisfazerem as suas necessidades biológicas e orgânicas, engendram relacionamentos sociais quando, por exemplo,

> o adulto se inclina sobre a criança, aproxima e afasta seu rosto, pega, mostra e estende a ela algum objeto de cor viva, ensejam um motivo para que a criança fixe seu olhar no rosto do adulto ou no objeto. Esses primeiros movimentos, até a conquista de segurar e apalpar o objeto, estão voltados para um intenso desenvolvimento e com inúmeras possibilidades de relação entre a criança e o adulto e favorecem o desenvolvimento de funções psíquicas como a sensação, a percepção, a atenção e a memória (Magalhães; Lazaretti; Eidt, 2017, p. 8).

Nessa vertente, os adultos passam a exercer um papel central no processo de humanização infantil, pois criam, nos pequenos, necessidades superiores e humanas, como a de pesquisar e descobrir, em um primeiro momento, por meio da exploração livre, as diferentes possibilidades dos objetos e, num segundo momento, ampliá-las pela relação conjunta que provoca a imitação, formando, assim, novas capacidades, como, por exemplo, concentrar-se, examinar, apalpar, ouvir, entre outras.

Sendo assim, essa contextura relacional permite que os bebês e as crianças pequeninas se apropriem de qualidades humanas criadas ao longo da história da humanidade – tais como a memória, o pensamento, a fala, a atenção voluntária – conjunto das capacidades, aptidões, habilidades que nos distinguem dos animais (Pereira, 2018).

Na sequência (Quadro 19), há excertos que apontam que a Teoria Histórico-Cultural e a essencialidade de seus conceitos são potentes para orientar as práticas realizadas na creche.

Quadro 19 – Sobre a seleção teórica

[...] com base na *Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e seguidores*, nos ajudam a compreender os traços essenciais das atividades principais e o papel do adulto nessas formas de relação ativa da criança para aprender e se desenvolver [...] (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 15).
[...] Se não somos nós quem, deliberadamente, *escolhemos um conjunto teórico de base científica que nos ofereça concepções capazes de fundamentar e orientar a nossa prática* para o pleno desenvolvimento humano, corremos o risco de sermos adotados por fragmentos de teorias contraditórias ou ainda pelo senso comum, que naturaliza os processos educativos, reproduzindo o que sempre foi assim (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 22).
O Sistema Municipal de Educação *adotou conscientemente a Teoria Histórico-Cultural* e nossa escola se desafia diariamente a criar condições para estudarmos e colocarmos em prática os princípios revolucionários dessa teoria (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 23).

Fonte**:** Dados da pesquisa (2023, grifos nossos).

Como lente teórica, a THC reflete a criança como um sujeito histórico-social, capaz de aprender desde que nasce, na qual as qualidades tipicamente humanas são ensinadas nas experiências vividas. Assim, a creche se torna o espaço principal para tais aprendizagens com vistas ao desenvolvimento humano na sua forma mais sofisticada. Isso valida o conjunto de experiências vividas pela criança como verdadeira fonte de desenvolvimento. Nesse aspecto, é fundamental considerar a criança, compreender sua situação social de desenvolvimento, determinada pelas suas relações ativas com o meio, provocando, assim, avanços em seu psiquismo.

A apropriação dessa concepção de aprendizagem pode revolucionar a atuação dos educadores, em busca de objetivar a materialização de práticas desenvolventes que viabilizem participação e o protagonismo infantil.

Perceber a criança como um sujeito pequeno em tamanho e gigante na capacidade de aprender ajuíza o nosso modo de olhar para ela e, dessa maneira, obriga-nos a organizar o modo de vida de uma instituição educativa, suas rotinas, espaços e materiais tencionando a promoção de relações de educação e cuidado, promotoras de aprendizagens humanizadoras.

Essa visão nos leva à ideia de que a criança está numa transformação diária e, nós adultos, temos a incumbência de identificar suas potencialidades. Como educadores, temos que nos posicionar e intervir deliberadamente nesse processo de

vir a ser, provocando, deliberadamente, a sofisticação da relação social da criança com a experiência humana histórica e socialmente acumulada – a cultura.

Os trechos abaixo (Quadro 20) revelam essa concepção relacionada ao pequeno sujeito, cuja única capacidade ao nascer é aprender.

Quadro 20 – Sobre a concepção de criança

[...] lembrando que a única e potente capacidade que nasce com a criança, seja qual for sua cor, religião, condição social ou familiar, *é a capacidade para aprender*. Nesse processo, ela vai tornando-se uma pessoa com maiores ou menores possibilidades de se desenvolver como um ser humano pleno, completo, humanizado (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 05).
[...] Um ser pequeno em tamanho, mas *grande em possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento* (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 06).

Fonte: Dados da pesquisa (2023, grifos nossos).

Apesar de todos os estudos científicos e de todo o aparato legal, como a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), a LDB, (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009), que corroboram a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da educação básica, continua presente em nossa sociedade a função meramente assistencialista, na qual a criança é assistida pelo adulto.

Essa situação se agrava ainda mais nas creches que atendem bebês, e que, muitas vezes, integram práticas totalmente relegadas ao assistencialismo, no qual o atendimento se restringe à manutenção da integridade física das crianças, aos cuidados com a higiene pessoal, com a alimentação, com o sono etc.

A visão da criança incapaz emana da compreensão, pautada no senso comum, de que é preciso atingir certo nível de desenvolvimento para que ela tenha condições de aprender algo. Seguindo esse raciocínio, não vale a pena educá-la enquanto não se aproprie de certas capacidades, como, por exemplo, falar e andar. Quando esse pensamento se mantém na creche, configura-se a imagem de que

> [...] a educação é secundária e o adulto que fica com a criança na creche não precisa se preocupar com a formação e o desenvolvimento de sua inteligência e sua personalidade, pois estas já nasciam com a criança e, com o tempo, vão se desenvolver. Mesmo que isto não seja dito, é com base nesse pensamento que agimos. Por isso, nosso trabalho na creche fica restrito ao cuidar, proteger e esperar a criança crescer e se desenvolver... por isso, em algumas creches as crianças ficam sobre a responsabilidade de auxiliares, pajens ou monitoras (Mello, 2011, p. 1).

Essa ação reproduz relações de divisão numa sociedade de classes, nas quais os adultos veem as crianças como incapazes e, assim, cumprem o papel de controlar e dirigir suas ações e elas apenas obedecem, executam as ordens. O que forja esse conjunto de relações é a compreensão do desenvolvimento humano como um processo de amadurecimento meramente biológico, provocado pelas forças e transformações internas do organismo. Assim,

> a situação do desenvolvimento da criança de dez anos de idade, por exemplo, seria produto direto do seu estado maturacional, isto é, de suas forças internas [...] os processos de crescimento físico e maturacional determinam incondicionalmente o processo de desenvolvimento (Asbahr; Nascimento, 2013, p. 418).

A concepção de desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural parte da compreensão de que a criança não é um adulto em miniatura, mas tem uma constituição singular, tanto nos aspectos físicos como psicológicos. Isso diferencia adultos e crianças tanto quantitativa como qualitativamente, sobretudo nos âmbitos da aprendizagem, do desenvolvimento e dos relacionamentos.

A THC não despreza o aspecto biológico, mas o considera como ponto de partida para o desenvolvimento humano, porém, reconhece que ele se modifica no decorrer do processo de apropriação da cultura pelo sujeito. Essa mudança, no entanto, não é produzida biologicamente, mas pela inserção da criança nas relações com o mundo histórico-cultural (Asbahr; Nascimento, 2013).

Assim, considerar a criança como um sujeito capaz de estabelecer relações com o mundo ao seu redor desde o seu nascimento exige a compreensão acerca da plasticidade cerebral humana, pois esse órgão não está submetido às leis biológicas, mas às experiências sociais vividas, comprovando, assim que a criança nasce com a capacidade ilimitada de se apropriar de situações vividas (Mukhina, 1996).

Essa visão nos permite conceber as crianças a partir das suas potencialidades e positividades. Pode, também, provocar nos profissionais das creches que lidam diretamente com elas, novas configurações relacionais, permitindo a instauração de relacionamentos que humanizem os sujeitos, uma vez que eles não nascem humanos, mas, ao nascerem, são candidatas ao gênero humano (Pino, 2005). Para tais relacionamentos, Mello (2011, p. 5) evidencia que é preciso

> que o parceiro mais experiente estabeleça relações sociais humanizadoras com as crianças de modo que possa perceber nelas as capacidades que estão em processo de formação. Se começamos a observar com o olhar curioso de quem quer descobrir, todos os dias, pequenas mudanças nas atitudes e capacidades das crianças, perceberemos como elas mudam. Com isso, vamos começar a perceber as possibilidades e não as impossibilidades das crianças pequenininhas.

Essa nova maneira de conceber a relação como via para a humanização do bebê e da criança pequenina está destacada nos trechos do Quadro 21.

Quadro 21 – Sobre a concepção de relação humanizadora

O que é a humanização? [...] *é o processo pelo qual aprendemos e desenvolvemos na relação com o outro,* nossas capacidades humanas [...] a linguagem, o pensamento, o controle do nosso comportamento etc. – compondo nossa inteligência e personalidade (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 5).
A humanização da criança depende também do lugar que ela ocupa nas experiências vividas – como sujeito passivo, que somente espera, observa e recebe os cuidados essenciais a sua sobrevivência ou como sujeito ativo, que pode participar, escolher, explorar, experimentar, se expressar e, desta forma, aprender e se desenvolver cada vez mais? (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 6).
Se compreendemos que as possibilidades de desenvolvimento humano da criança estão presentes e são potentes em todos os momentos vividos por ela na escola, desde a chegada até o momento da saída, é fundamental [...] estar com a criança, “de corpo, mente e coração”, comunicando-se com ela em *uma relação de cumplicidade e afetividade*, depende de um esforço consciente do adulto para priorizar a relação direta com ela, podendo sentar junto, interessar-se pelo que a criança está fazendo, conversar significando o que ela faz ou diz, incentivar, brincar juntos; (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 14).

Fonte: Dados da pesquisa (2023, grifos nossos).

Diante desse cenário relacional humanizador, para o adulto agir consciente e deliberadamente, criando situações que respeitem o tempo de cada criança e, assim, não acelerando ou impossibilitando o desenvolvimento infantil em suas máximas possibilidades, é importante conhecer como o bebê e a criança pequenina aprendem e se desenvolvem.

A compreensão de como esses potentes sujeitos são capazes de interagir com os objetos, de estabelecerem relações com outras crianças e com os adultos e de interpretarem as coisas que veem, experimentam e fazem teorias sobre elas, tornam-se essenciais quando discutimos o desenvolvimento infantil.

Como Vigotski (2010) explica, a criança, em cada período da sua vida e de acordo com as potencialidades já alcançadas em seu desenvolvimento, é capaz de compreender os fatos e situações à sua volta e de estabelecer relações de maneira completamente nova. Reiterando o entendimento sobre a potencialidade da participação e da atuação ativa da criança, Bissoli (2014, p. 592) evidencia os avanços evolutivos da criança no sistema das relações sociais:

> Se antes a criança pequenininha tinha uma compreensão dos fatos, das pessoas e das relações que se limitava àquilo que era imediatamente visto e presenciado, sem terem se estabelecido relações mais complexas, agora, com o pensamento verbal, ela pode fazer novas e mais sofisticadas relações, por intermédio das palavras, que representam os objetos, os fatos, as pessoas.

Desse modo, destacamos a relevância do lugar ocupado pela criança nas relações enquanto força motriz no processo de desenvolvimento humano, e que a creche carece ser o espaço educativo principal para a constituição de relacionamentos cada vez mais intensos, complexos e sofisticados, promovendo, assim, uma rede de vínculos afetivos.

Como temos afirmado, do ponto de vista histórico-cultural, a formação desses vínculos não são geradas naturalmente, mas construídos nas relações sociais mobilizadas pelo afeto. Nesse processo, o sujeito é afetado pelas experiências que vive. Esse entendimento possibilita a desconstrução da ideia de que

> [...] os processos afetivos sejam algo do sujeito, somente, como um fenômeno natural e descolado das relações concretas que o sujeito experiencia na situação escolar, ela individualiza o processo educativo, centrando apenas no aluno as condições de aprendizagem e desenvolvimento, e desconsiderando a força das relações humanas na produção do sentido que a aprendizagem escolar adquire para o sujeito (Gomes; Mello, 2010, p. 690).

Essas reflexões teóricas evidenciam ainda mais a essencialidade de a creche se configurar com tempos e espaços capazes de potencializar encontros e relações entre pessoas e objetos favoráveis ao fomento de afetos positivos e novas necessidades humanas ao longo dos primeiríssimos anos da vida.

Esse contexto se efetiva na materialidade de um ambiente rico, diverso em materiais e de tempos propícios para que os bebês e as crianças pequeninas vivam a infância – não uma infância qualquer, mas inteira, completa, em plenitude

(Simiano, 2016). Trata-se de um tempo que possibilite ao adulto, sobretudo, o professor, reconhecer a sutileza das relações vividas que, muitas vezes, passam despercebidas.

Para ampliação das discussões acerca de viver intensamente as experiências vividas, reforçamos que

> Cada tempo em seu lugar
> É preciso refrear um pouco o meu desejo de ajudar
> Não vou mudar um mundo louco dando socos para o ar
> Não posso me esquecer que a pressa
> É a inimiga da perfeição (Gil, 1989).

A rotina escolar não pode se limitar ao desenvolvimento de relações aligeiradas e superficiais no dia a dia. Por vezes, professores envolvidos pela lógica temporal, realizam isso de maneira mecânica e inconsciente, impactando diretamente na construção de vínculos responsáveis pela formação das subjetividades dos bebês e das crianças pequeninas. Desse modo, "[...] as rotinas na educação infantil agem sobre a mente, as emoções e o corpo das crianças e dos adultos" (Barbosa, 2009, p. 6). Conforme Barbosa (2009, p. 214-215),

> É o tempo, que nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos, de vínculos, seja ela pessoal ou coletiva. Mas é também o tempo que irrompe, e em um instante, desvenda outros caminhos, desloca, desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer.

Os modos de vida na creche, compostos por espaços, tempos, materiais e relações, quando organizados intencionalmente pelos professores, resultam em um tempo de vida que não é apenas uma questão de movimento numerado pelo cronológico, mas, também, uma vida demarcada pelo tempo *kairós*, evidente em inúmeras possibilidades relacionais (Severino, 2018).

As perspectivas concretas de educar para além do capital (Mészarós, 2005) envolve configurações relacionais com o objetivo de as crianças conviverem com adultos e outras crianças. Nesses relacionamentos, o professor participa efetivamente atento, interessado e disponível, acompanhando, observando e intervindo, quando necessário.

Abaixo, no Quadro 22, percebemos a busca da creche em materializar tais relações:

Quadro 22 – Sobre relações e vínculos

[...] entendemos que a escola se configura como o *lugar privilegiado para relações cada vez mais complexas e sofisticadas* [...] (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 8).
Se compreendemos que as possibilidades de desenvolvimento humano da criança estão presentes e são potentes em todos os momentos vividos por ela na escola, desde a chegada até o momento da saída, é fundamental: [...] *entender o choro e "a birra como linguagens a serem interpretadas* e, nessa ótica investigativa, traduzir essas formas de comunicação para responder a elas de forma respeitosa e educativa *desenvolvendo relações humanizadoras* (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 14).
[...] trazemos as palavras de Mello (2020, p. 31): é *essencial criar momentos para a constituição de vínculos*, podendo acompanhar, apreciar a aventura do presente, do crescimento intelectual e da personalidade dos bebês e das crianças pequenas é um privilégio vivenciar essas situações. Precisamos estar preparados para vivê-las, com o coração aberto alicerçados na compreensão de que a criança está aprendendo o tempo todo (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 19).

Fonte: Dados da pesquisa (2023, grifos nossos).

A perspectiva conceitual de que a criança nasce com a capacidade de aprender e de se relacionar, presente no Projeto Político-Pedagógico da creche estudada, evidencia a potência humanizadora a partir dos vínculos construídos em uma relação respeitosa, intensa e íntima, deliberadamente promovida entre adultos e crianças. A constituição desses laços depende da predisposição consciente do adulto em provocá-los por meio de diferentes vias, promovendo a sintonia com a criança através do olhar, voz, gestos, toque etc.

Consequentemente, estabelecer vínculos se configuram como base, substrato na formação da psique infantil, gerando um contexto de relações afetivas e seguras nas quais as crianças aprendem que serão atendidas em suas demandas e que podem e são capazes de lançarem-se em suas explorações.

Dessa maneira, a creche, em seus diferentes momentos da rotina, pode criar vias humanizadoras, como nos momentos destinados aos cuidados. Nessa perspectiva, o cuidado não se configura como um ato automático restrito ao simples limpar, alimentar e colocar para dormir, mas está compromissado com a produção do humano no corpo da criança (Martins, 2009).

Esse contexto requer de cada educador a compreensão teórica de que essas situações são basilares para a promoção das relações entre duas pessoas que têm modos próprios de compreender o mundo: de um lado, um sujeito que depende do

outro para sobreviver e, do outro, um sujeito que, regido pela concepção de criança capaz, se esforça para criar canais de comunicação que objetivam a criação de necessidades humanizadoras.

Nos excertos abaixo (Quadro 23), os momentos de cuidado são vistos como oportunidades para a concretização de relações humanizadoras e reconhecidos como ricos e favoráveis ao desenvolvimento da inteligência e da personalidade dos bebês e das crianças pequenas:

Quadro 23 – Sobre educar e cuidar: unidade necessária

Se compreendemos que as possibilidades de desenvolvimento humano da criança estão presentes e são potentes em todos os momentos vividos por ela na escola, desde a chegada até o momento da saída, é fundamental [...] A rotina de higienização (banho e trocas) será tanto mais humanizadora quanto maior for a qualidade do tempo dedicado à criança individualmente. *Essa qualidade envolve uma comunicação com olhos nos olhos, tom de voz agradável e escuta atenta a tudo o que a criança diz (não com a voz, mas com seu corpo inteiro), assegurando uma relação potencializadora de capacidades humanas* [...] (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 12).
[...] desenvolver os cuidados essenciais (higiene, repouso e alimentação) como *situações privilegiadas para a atenção individual com a criança e de constituição de vínculos,* compreendendo que, desta forma, também estamos educando. Cuidar e educar são duas ações que não estão separadas na vida do bebê e da criança pequena. Ao vivenciar situações respeitosas de cuidado, eles vão formando uma imagem positiva de si mesmo. (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 14).

Fonte: Dados da pesquisa (2023, grifos nossos).

Percebe-se que a promoção de situações humanizadoras de educação e cuidado consistem na superação cada vez maior de ações mecanizadas, nas quais as crianças são concebidas como objetos de cuidado e os adultos têm pressa na execução de seus trabalhos, contexto semelhante à rotina fabril.

A urgência no tempo parecido com o da fábrica é notada no modo em que a infância, desde a mais tenra idade, vem sendo diminuída em sua duração, e em como as crianças estão sendo apressadas para se adaptarem aos horários da creche, forjado por um espaço que impossibilita o desenvolvimento das crianças em suas formas mais sofisticadas (Pereira, 2018). Barbosa (2013, p. 8) afirma que essa organização do tempo

> [...] atropela e desapropria o tempo da vida. Para dar conta dessa regulação são construídos nas escolas artefatos como cronogramas,

> horários, rotinas, que, ao invés de organizar o coletivo, mais o controlam. Um tempo que é visto apenas como tempo cronológico, linear, sequencial. Todo o tempo investido livremente pelas crianças nas coisas que lhes dizem respeito, nas coisas que as afetam, naquilo que as desafia, que as distingue, se não tiver uma produção objetiva, é visto como perder tempo. Portanto, o que encontramos nas escolas infantis é a presença desse tempo característico das relações capitalísticas, que brutaliza a vida cotidiana e empobrece a experiência da infância. Um sentido de tempo que apenas passa, cumprindo o ordenamento da produtividade.

Observamos, então, um tempo institucional que não promove a atividade infantil, mas reproduz a divisão social do trabalho.

Substancial para a superação desse cenário temporal desumanizador, é obter uma compreensão, do ponto de vista do conhecimento científico, de tal contexto em suas múltiplas determinações, e buscar sua transformação.

Portanto, pensar em uma escola mais humanizada exige analisar a realidade atual, olhar as condições concretas em que vivemos e notar quais expectativas existem numa realidade que se encontra em constante movimento. Nessa perspectiva, pensar em uma escola mais humanizada exige analisar a realidade atual, olhar nas condições concretas em que vivemos e buscar quais as possibilidades que existem nessa realidade que se encontra em constante movimento.

Reconhecer a relevância das mudanças na cultura da rotina e objetivá-las em condições concretas na escola, demanda, por parte de cada educador atuante junto às crianças, o entendimento teórico de que os bebês e as crianças pequeninas aprendem quando lhes são oportunizadas situações para que se sejam sujeitos. Assim, são estabelecidas relações nas quais tanto os adultos como as crianças estejam inteiros. Os trechos a seguir, no Quadro 24, validam esse modo de conceber a criança:

Quadro 24 – Sobre a atividade da criança na creche

A humanização da criança depende também do lugar que ela ocupa nas experiências vividas – como sujeito passivo, que somente espera, observa e recebe os cuidados essenciais a sua sobrevivência ou *como sujeito ativo, que pode participar, escolher, explorar, experimentar, se expressar e, desta forma, aprender e se desenvolver cada vez mais?* (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 6).
O lugar da criança no processo educativo é o de protagonista. Ela é um sujeito ativo e de direitos. Um ser pequeno em tamanho, mas grande em possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento! (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-

2024, p. 6).
[...] *como sujeito desses processos* – intencionalmente propostos por nós, Professores/as e Educadores/as, e vividos em nossa companhia e na dos colegas – a criança vai interpretando e explicando o que vai conhecendo e aprendendo sempre mais para o melhor desenvolvimento de suas funções psíquicas (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 16).
[...] *sendo ativa e sujeito daquilo que faz*, que a criança pode desenvolver capacidades humanas como a fala, o pensamento, a imaginação, a memória, a percepção, dentre outras (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 19).

Fonte: Dados da pesquisa (2023, grifos nossos).

Os trechos mencionados suplantam o estigma assistencialista de que o bebê e a criança pequenina são sujeitos passivos em suas relações e esclarecem a substancialidade de confiar em suas capacidades de aprender desde o nascimento e de não prepará-los para o futuro. Nesse aspecto, evidencia-se o valor de promover na creche situações reais em que bebês e crianças pequeninas ocupem o lugar que lhes são de direito, de viver intensamente o presente, e, como protagonistas, ter experiências ricas e diversificadas, repertórios que os acompanharão por toda a vida.

A partir desses indicativos teóricos, caracterizamos a rotina institucional a partir do tempo vivido pelo bebê e pela criança pequenina na escola como parte essencial na composição curricular de uma instituição escolar. Trata-se, assim, de discutir e de materializar essa organização com a intenção de que ocupem o lugar de sujeitos ativos nas relações estabelecidas com os adultos, com outras crianças e com os objetos e brinquedos.

Como ilustração à potencialidade do processo de humanização oportunizado aos bebês e às crianças pequeninas, ou seja, tempos e espaços para que participem ativamente das situações que lhes são propostas, destacamos um cenário que diz respeito às relações entre mães e filhos em uma tribo indígena.

No preparo dos alimentos, é comum aos bebês ficarem perto do fogo e dele se aproximarem, e colocarem suas mãos na farinha, que, por sua vez, são socadas no pilão. A mãe não impede seus movimentos em torno do pilão ou do fogo. Ela acompanha suas ações com o olhar, parecendo tão somente contemplar a criança em suas descobertas.

Há registros de agentes de saúde de organizações indigenistas (Falcade, 2010) que afirmam que a participação das crianças pequeninas nesses momentos é

importante como forma de resistência à introdução de outros produtos alimentícios nas comunidades indígenas, especialmente os industrializados, pelo fato de as crianças estabelecem vínculos com suas mães, relações por meio do preparo da comida. Essa participação fortalece os vínculos entre mães e crianças e, especialmente, os laços entre as próprias crianças, vinculando-as às determinadas práticas de cuidado em relação à saúde e à alimentação (Delgado; Nornberg, 2013).

Com base nesse exemplo, a rotina da creche pode ser constituída em contextos relacionais favoráveis à participação efetiva dos bebês e crianças pequeninas tendo em vista que cada um deles têm suas temporalidades e ritmos, atuando ativamente no mundo.

Sob essa perspectiva, é preciso que a instituição educativa estruture sua rotina, seus espaços para que se configurem como uma fonte rica de possibilidades, na qual as crianças, desde muito pequeninas, são provocadas deliberadamente a participarem plenamente, sem pressa, de uma multiplicidade de relações. Essa visão se contrapõe ao movimento que tem equiparado as escolas a uma linha desumanizante de montagem (Masi, 2000). A urgência de materializar essa rotina da escola está destacada nos trechos disposto no Quadro 25.

Quadro 25 – Sobre o tempo na creche e a atividade infantil

Se compreendemos que as possibilidades de desenvolvimento humano da criança estão presentes e são potentes em todos os momentos vividos por ela na escola, desde a chegada até o momento da saída, é fundamental [...] Organizar *os tempos da escola respeitando os ritmos e as necessidades infantis* (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 11).
[...] *O tempo como possibilidade para a criança escolher o que quer, explorar, descobrir, experimentar.* [...] O adulto não intervém de forma direta, mas organiza um espaço amplo, seguro e acessível com objetos diversos e em quantidade suficiente (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 12).
[...] organizar os tempos institucionais com base nas implicações pedagógicas dos princípios teóricos estudados – *tempo para brincadeiras e atividades, o tempo livre para escolhas e experimentações, os tempos da rotina de alimentação, higienização e repouso – de forma que estejam a favor do desenvolvimento harmônico dos bebês e crianças pequenas* (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 27).

Fonte: Dados da pesquisa (2023, grifos nossos).

No contexto de uma creche que busca resistir e superar as relações regidas pelo capital, é preciso refletir também sobre como os espaços estão concebidos e, com base nessa rede conceitual, como eles estão estruturados. Sendo assim, é imprescindível compreendermos como esses locais estão constituídos e analisá-los

criticamente a fim de desvelar quais concepções regem tais composições; isso é determinante entendermos a função social desses espaços, suas possibilidades e seus limites.

A escola, entretanto, situada numa sociedade capitalista, tenderá a reproduzir formas de organização espacial governadas pelo ideário capitalista que se utiliza de mecanismos de ajuste dos alunos ao sistema dominante, aos interesses do mercado (Pereira, 2018). Foucault (1987) denunciou esse mecanismo ao apontar o controle encontrado como razão para a finalidade do autoritarismo exercido pelos adultos, desde muito cedo, sobre as crianças nas escolas, na organização dos espaços e nas rotinas.

Nesse tipo de configuração espacial, o adulto assume o papel de vigia para ter o domínio sobre as crianças, eliminando suas movimentações, que, muitas vezes, são tidas como bagunceiras e conflituosas, também como perda de tempo. À vista disso, o espaço escolar torna-se

> [...] uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar, de intensificar a utilização do tempo, reguladora das operações dos alunos sob o controle dos adultos com a função de acelerar o processo de aprendizagem, como se o processo de aprendizagem fosse padrão, igual para todos. Nessa perspectiva, a gestão totalmente dirigida pelo professor, configurada tanto na organização do tempo quanto na dos espaços, contribui para que este tenha o controle sobre toda a turma, evitando a movimentação, a desorganização e a indisciplina (Foucault, 1987, p. 175).

Foucault (1987) reflete sobre a estruturação espacial próxima à organização fabril com vistas à formação de indivíduos obedientes, conformados com a situação vigente e treinados para executar bem e rapidamente as mesmas operações. Assim, exige-se a diminuição, tanto quanto possível, da perda de tempo, durante a passagem de uma operação para outra. Na escola da infância, isso retratado em momentos de aceleração demarcados pelas exíguas situações de banho, alimentação, brincadeira etc., de bebês e crianças.

Outro exemplo: crianças, desde muito pequenas, permanecem muito tempo nos berços e em bebês conforto, explicitando princípios limitadores da atividade infantil. Perante essa temporalidade e situações, as crianças assumem o papel de objetos a serem controlados e docilizados pelo adulto. Para Foucault (1987), trata-se

do quadriculamento no qual cada sujeito deve ocupar apenas o seu espaço em uma determinada organização, impedindo, por exemplo, as relações junto à coletividade.

Diante de cenários desumanizadores, o modo como se constituem as relações no interior da escola se torna objeto de atenção e reflexão. A busca contínua para compreender tais movimentos implica na apropriação de conhecimentos mobilizadores para um pensamento teórico sobre a realidade a fim de transformá-la.

Uma compreensão da realidade para além dos seus aspectos aparentes requer posicionamento crítico e ativo diante do movimento contraditório de potencialidades e limitações no contexto da humanização de bebês, crianças e adultos, presentes no interior da escola da infância. Requer ações didático-pedagógicas dirigidas à organização da escola, da rotina e de seus espaços a partir de princípios favoráveis à promoção intencional de relações humanizadoras no ambiente escolar.

Quando compreendemos que as crianças se humanizam em suas máximas possibilidades, abrem-se oportunidades para que elas passem a ocupar lugares de sujeitos ativos e protagonistas, capazes de estabelecer relações com outras crianças, com os adultos e com os objetos da cultura humana.

Em acréscimo, alargam-se as ofertas de organização deliberadas de espaços com uma diversidade de materiais acessíveis nos quais as crianças realizam suas escolhas, experimentam, descobrem caminhos, exploraram sem pressa, vivendo suas ações no mundo de modo intenso.

Com base nessas ideias, os excertos na sequência apontam a importância de constituirmos espaços escolares provocadores de relacionamentos, guiados pela concepção de criança aprendente, ativa e protagonista (Quadro 26):

Quadro 26 – Sobre o espaço como meio provocador da atividade infantil

Se compreendemos que as possibilidades de desenvolvimento humano da criança estão presentes e são potentes em todos os momentos vividos por ela na escola, desde a chegada até o momento da saída, é fundamental [...] *Organizar espaços ricos e diversificados para provocar intencionalmente as relações da criança* com os objetos e com as pessoas a partir de sua ação; (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 10).
[...] Deixar os materiais ao alcance das crianças em armários abertos, estantes baixas, caixas e cestas pelo chão... [...] (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 11).
[...] cuidar dos espaços internos e externos, *buscando melhorias constantes*

para todos/as os/as que nela convivem: crianças, suas famílias, Professoras e demais Educadores/as (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 11).

Fonte: Dados da pesquisa (2023, grifos nossos).

Espaços configurados para ampliar as atividades infantis são planejados e organizados de modo a expressarem a confiança na capacidade das crianças de aprenderem em todos os tempos e espaços compostos para esse fim. Retratam-se, assim, cenários potentes e favoráveis para o envolvimento e a participação das crianças em suas escolhas, de acordo com seus interesses, provocando, nelas, conhecimentos mediante a formação e a ativação de suas capacidades psíquicas superiores, tais como a atenção voluntária, a memória, a percepção e o pensamento.

Para Simiano (2014, p. 5), a estruturação intencional de espaços nas creches envolve

> [...] tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses.

Sob esse ponto de vista, a estruturação dos espaços escolares para bebês e crianças pequeninas requer superação paulatina dos meandros da lógica desumanizadora do capital. Exige, assim, de todos os envolvidos na escola, compreensões e ações dirigidas à potencialidade do ser humano como um vir a ser, no sentido de um sujeito capaz de atuar, de modo cada vez mais autônomo, para transformar a si e a sociedade. Significa promover nas instituições educativas, relações mobilizadoras para a ampliação do repertório histórico-cultural dos indivíduos, desde a mais tenra idade, a partir do acesso e da apropriação do conteúdo humano em suas sofisticadas formas.

Diante dessas reflexões, torna-se imperativo o entendimento do contexto em que as concepções são forjadas e saber de quem elas estão à serviço, pois estamos numa sociedade movida por um ideário que atende o capital, capaz de moldar as relações sociais.

Compreender o conceito de homem implica, então, evidenciar a sua relação com a atividade que essencialmente o torna humano, ou seja, o trabalho que deveria

colocá-lo no lugar de sujeito, autor e partícipe de todo o processo produtivo. Constrói-se, assim, um homem pensante, ativo na realização de seu trabalho; basta com que ele se aproprie de conhecimentos científicos para, assim, resistir ao *modus operandi* regido pela lógica do capital.

Sendo assim, o que condiciona uma relação ativa do homem com seu trabalho é a sua formação teórica, ou seja, a partir da seleção de uma teoria, ele se apropria dos conceitos e passa a perceber em níveis superiores a substancialidade de suas ações.

Nessa perspectiva, a THC contribui fundamentalmente para o processo de humanização, visto que sua contextura conceitual se orienta pela ideia de que o sujeito não nasce humano, mas se torna humano no seio das relações sociais que tece com os outros. Esse processo será mais cada vez mais eficaz quanto mais os sujeitos participarem disso efetivamente. Esse ideário teórico nos auxilia na validação do conceito de criança como sujeito capaz de aprender ativamente desde o seu nascimento e detentora de modos singulares de se apropriar do mundo, da cultura e da natureza.

Todo esse aparato teórico nos provoca a pensar a organização de uma cultura escolar que se objetiva em uma rotina permeada por contextos relacionais que viabilizem a participação de adultos e crianças que se confiam mutuamente. Assim, poderão vivenciar tempos para que os pequenos escolham o que fazer e o que não fazer e os adultos estarem disponíveis, inteiros, para as relações humanas.

Defendemos, então, que a formação teórica possibilitará ao profissional atuante na creche ocupar o lugar de protagonista na relação com o trabalho que desenvolve. Para isso, é preciso que o espaço escolar de trabalho se configure como um ambiente de formação, na qual serão organizados tempos para que o educador se aproprie de conceitos teóricos a fim de perceber, em níveis cada vez mais elevados, a essencialidade de suas ações para a humanização dos bebês e das crianças pequeninas.

O processo de apropriação teórica, poderá se objetivar por meio da intervenção ativa e consciente do educador na estruturação dos tempos, espaços e dos materiais e, nesse contexto, estabelecer relações cada vez mais humanizadoras com as pessoas à sua volta.

3.2.2 A atuação docente pode contribuir ou obstaculizar as relações humanizadoras?

Para refletirmos sobre a atuação do professor e as implicações decorrentes desse trabalho é preciso apreender o contexto em que ela ocorre e conhecer as múltiplas determinações que configuram a atividade docente.

Vivemos em uma sociedade na qual existem classes sociais e movimentos de luta entre essas classes: a burguesia e a classe trabalhadora. A primeira delas se configura como detentora dos meios de produção, por isso carrega o título de classe dominante e tem o Estado como meio principal para viabilizar seu controle, para impor seus interesses e, assim, dominar os trabalhadores.

Nesse cenário de conflitos, um dos grandes instrumentos de que se serve o Estado para garantir a reprodução do capital é a educação escolar e, dessa maneira, quem acaba por guiar a formação educativa de professores é a classe burguesa que se utiliza de diferentes instrumentos ideológicos para prepará-la para atender aos interesses do capital.

Um desses instrumentos é a tentativa de retirar do ato educativo o seu fundante caráter político, com o discurso de que “escola e política não se misturam”, imprimindo um aspecto de neutralidade, desvinculando, assim, a instituição escolar e as práticas docentes das relações sociais de exploração em que ela está inserida.

Esse tipo de pensamento coloca o docente no lugar de um indivíduo passivo, alheio às lutas de classe, no qual não há o que se fazer, instalando nele a ideia de que pouco poderá colaborar para a transformação da sociedade, ou seja, promover mudanças nas condições histórico-sociais em que está inserido.

À procura de superar a concepção de neutralidade da educação, imposta pela sociedade dominante, ressaltamos que o professor só poderá discernir profundamente os limites e as potencialidades da sua prática educativa quando tiver claridade política com relação a sua atuação. Dessa maneira, ser docente implica

> [...] a assunção, de forma ética, de seus sonhos que é política. Por isso impossivelmente neutra a prática educativa coloca ao educador o imperativo de decidir, portanto, de romper, de optar, tarefas de sujeito participante e não de objeto manipulado (Freire, 1996, p. 35).

Sendo assim, quanto mais o professor tiver clareza política sobre qual sociedade deseja, que escola quer e que sujeito quer formar, mais explícita se torna a sua função como protagonista do processo educativo, contribuindo, desse modo, para que ele ocupe o lugar de sujeito ativo e pensante nas relações sociais.

A partir desse novo prisma, o docente entende que o seu local de práxis, a escola, pode se configurar como um lugar de resistência e de transformação, no qual os explorados podem aprender a lutar por seus direitos e vislumbrar a superação das relações de opressão.

Notemos nos trechos a seguir, Quadro 27, a preocupação em validar a ideia de que a formação está a serviço do capital e de que a educação se configura como um ato político e transformador:

Quadro 27 – Sobre a formação do professor na sociedade capitalista

Sendo parte da sociedade, a educação está marcada por: [...] *interesses econômicos que ditam o tipo de formação a ser ofertada – aquela que qualifica trabalhadores para a lógica e demanda do mercado de trabalho* e não que visa a formação integral do ser humano (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 3).
[...]- tentativas de retirar a dimensão política da educação, colocando-a em "terreno neutro", evitando que os/as *Professores/as compreendam que educar requer uma posição e visão de mundo,* pois quanto mais clareza tivermos sobre a sociedade que desejamos e as pessoas que queremos formar, mais consciência teremos ao pensar, planejar, desenvolver e avaliar o processo educativo sob nossa responsabilidade (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 4).

Fonte: Dados da pesquisa (2023, grifos nossos).

Outro instrumento ideológico propagado pela sociedade dominante é a atividade docente cada vez mais relegada ao contexto de um operário que apenas executa. Sem obrigação de se qualificar intelectualmente, o processo de ensinar passa a ser terceirizado. Criam-se documentos, manuais, livros coloridos, ilustrados, fazendo com que o professor se torne dispensável e, nessa condição, qualquer outro profissional possa assumir seu posto (Sena, 2019).

Nesse contexto guiado pela lógica capitalista, o professor passa a ocupar um lugar secundário no que diz respeito a sua atividade principal: ensinar. A serviço dessa lógica está o ideário pedagógico que tem como base a teoria das competências (Perrenoud, 1999), que afirma que o posicionamento valorativo se fundamenta no aprender sozinho do aluno, que deve busca por si mesmo os seus conhecimentos. Desse modo, cabe aos professores

> conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos que buscarão por si próprio o seu desenvolvimento [...] Os professores devem parar de pensar que ensinar é o cerne da profissão. Hoje, a prática docente deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os interesses e necessidades dos alunos (Perrenoud, 1999, p. 54).

Anuncia-se, assim, o esvaziamento do papel precípuo do professor: promover a apropriação do saber produzido pela humanidade ao longo do tempo a todos os homens, de todas as classes sociais, com vistas ao direito da sua formação omnilateral. Esta situação gera uma crise de identidade docente que desconfigura todas as ações do professor. Perde-se o foco do seu trabalho, perde-se a identidade da sua atuação.

Ao parafrasear Marx (2004, p. 38), que em seus manuscritos afirma que “o homem deixa de ser o senhor do seu trabalho, para atender às exigências de outrem – num processo de mortificação”, torna-se possível afirmar que o professor, alheio à força transformadora de sua atividade vital, poderá ter menos condições de modificar a realidade vigente, contribuindo para a manutenção do *status quo* da sociedade capitalista.

O cenário descrito acima limita o processo de humanização do profissional, pois faz com que ele ocupe o lugar de coadjuvante nas relações, sendo que sua atuação resulta em um distanciamento do significado social de seu trabalho, a saber, ensinar para humanização das jovens gerações. Não ocasionalmente, ele parece restrito à venda de sua força de trabalho em troca de baixos salários.

Em uma sociedade capitalista como a brasileira, a constituição do sentido social e político do trabalho docente acaba por contribuir para a manutenção da ideia de que qualquer pessoa pode mediar o processo educativo sem a necessidade de uma formação aprofundada, solidificada teoricamente. Nessa vertente, o foco está em promover formações aligeiradas, fragmentadas, as quais priorizam palestras, cursos motivacionais de apelo psicológico ou aquelas partidárias de modismos pedagógicos.

Esse processo de descaracterização da atuação docente promove uma ruptura entre o sujeito e o resultado de seu trabalho, imprimindo em sua profissionalidade o processo de alienação. Nele, o docente deixa de ser sujeito dos

processos de planejar, desenvolver e de avaliar, de ocupar o protagonismo por meio de suas capacidades individuais, do seu próprio desenvolvimento e destino. Nessa perspectiva, torna-se, como afirmamos acima, um mero executor de tarefas.

Essa divisão do trabalho educativo entre os que pensam e os que executam impede o desenvolvimento da consciência crítica do professor, a qual pode orientar uma compreensão do processo educativo como contexto e movimento favorável à formação humana em suas máximas possibilidades. A secção do trabalho no contexto escolar traz graves implicações à autonomia e autoria docente e à humanização das jovens gerações.

Diante de tal cenário, é substancial que, como trabalhadores, sejamos críticos, pois conforme afirma Brecht (1966, p. 90), é preciso “desconfiar do mais trivial, na aparência singelo. Examinai, sobretudo, o que parece habitual [...]”. Nesse sentido,

> [...] essa formação precisa promover a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, da cultura científica e teórico- técnica, condição preliminar para a decodificação do real, para a interpretação dos fatos, para a superação das aparências, enfim para a implementação da práxis (Martins, 2021, p. 409).

Essa perspectiva formativa traz em si a visão histórico-social de que o homem não nasce determinadamente humano, mas se torna humano ao longo de sua vida, ratificando a premissa de que todos somos produtos e produtores das circunstâncias em que vivemos. Contrapondo-se ao caráter determinista de homem, Freire (1996, p. 29) acentua:

> [...] Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.

Essa citação nos leva a refletir que o profissional referido não nasce formado, com dons e vocação para exercer a função, mas se forma por meio dos seus processos de vida e educação. Trata-se de um processo formativo fomentado no interior de um processo histórico-social regido por valores e orientado por condições objetivas determinantes na constituição desse sujeito.

Para isso, é basilar que as escolas promovam ações de formação continuada a todos os professores, como estudos provocadores de reflexões sobre as práticas realizadas sob à luz de princípios teóricos, incentivando a apropriação de conhecimentos científicos essenciais à compreensão e à efetivação autoral do trabalho.

Nessa perspectiva, os trechos seguintes (Quadro 28) indicam o valor e a relevância da formação teórica do professor orientados à constituição de uma identidade profissional do docente atuante nos anos iniciais da vida:

Quadro 28 – Sobre a formação continuada do professor

Para isso, *esforçamo-nos por organizar ações de formação continuada a todos/as os/as Professores/as e Educadores/as* da escola a fim de estudarmos, refletirmos sobre nossas práticas à luz de princípios teóricos e dialogarmos com parceiros mais experientes, buscando a apropriação de conhecimentos científicos essenciais ao nosso trabalho. (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 7).
[...] o papel da escola é [...] oferecer as melhores possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. [...] isso só se faz com um *elevado conhecimento sobre as especificidades do trabalho que realizam*! (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 7).
[...] queremos organizar e dar vida a uma escola que atinja os seguintes objetivos gerais [...] *promover avanços no trabalho pedagógico por meio da formação continuada de todos/as os/as profissionais da escola* [...]. (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 27).
[...] *sem a consciência advinda dos estudos teóricos*, acerca do papel e valor da educação para a formação e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade das pessoas desde bebês, *o trabalho não pode concretizar para a humanização.* (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 23).

Fonte: Dados da pesquisa (2023, grifos nossos).

Tais excertos motivam reflexões sobre como o trabalho docente está baseado no conhecimento científico, afastando-se dos dizeres populares como “sempre foi assim” ou “só dá para ser assim”. Ideias do senso comum, não raras vezes, estão carregadas de compreensões pouco potencializadoras de uma prática docente voltada à plena formação humana de bebês e crianças pequeninas, já 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 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 (Pederiva; Costa; Mello, 2017, p. 11).

Dito isso, o desafio da gestão de uma escola está na organização das melhores condições de formar teoricamente seus docentes, com vistas ao aprimoramento de ações e atitudes desses profissionais responsáveis pela formação da inteligência e personalidade das crianças desde bebês.

Essas situações formativas requerem como objetivo central a apropriação teórica para que o professor possa, como sujeito ativo e pensante, planejar, realizar e avaliar suas práticas guiado por princípios científicos, pautando-se, assim, na percepção sobre as especificidades do desenvolvimento infantil, bem como sobre o momento do desenvolvimento em que a criança se encontra (Akuri; Kohle; Pereira, 2020).

Em um contexto de formação docente assim dirigido, é substancial a conscientização sob a vertente da Teoria Histórico-Cultural, segundo a qual cada indivíduo é o resultado das relações vividas, e a escola, para esse fim, é o local privilegiado para a organização e potencialidades de situações educativas mais desenvolventes e menos alienadoras.

Um dos princípios científicos essenciais ao movimento de ação e de reflexão docente se refere ao potencial de aprendizagem – e assim de desenvolvimento – que as crianças apresentam. Quando temos convicção disso, ampliamos e sofisticamos as escutas às manifestações das crianças, como parte das ações componentes do nosso trabalho, reconhecendo os diversos tipos de linguagem usados pelas crianças como estratégias para a constituição de relacionamentos sociais e atuação no mundo.

Escutar a criança implica olhar para ela em sua singularidade, seu jeito individual de ser e compreender o mundo, superando relações em um espaço coletivo que, muitas vezes, é constituído por diálogos dos adultos com a turma A ou B, marcados pela homogeneização de demandas e interesses.

A escuta é parte do currículo na Educação Infantil e exige do professor, enquanto profissional que busca materializar esse currículo, estar disponível a ouvir, não apenas com os ouvidos, mas com todos os sentidos.

É basilar, então, entender que escutar é uma ação essencialmente educativa e precisa ser planejada, de modo consciente, e deliberada, para que se materialize como momentos constantes na rotina da creche. Para Rinaldi (1999, p. 1), a escuta é “acolhida do diferente, do valor dos pontos de vista, das interpretações do outro, como expectativa. Escuta como capacidade de respeitar o outro, de fazê-lo sair do anonimato, de dar-lhe visibilidade, enriquecendo quem escuta e quem produz a mensagem”.

Nessa perspectiva, o cultivo da escuta envolve a garantia dos direitos fundamentais das crianças, especialmente ao observá-las e, assim, conhecer melhor cada uma delas, interpretando e atendendo suas demandas, tendo em vista a formação de relações sociais nas quais são orientadas pela atenção individual (Campos; Rosemberg, 2009).

Escutar significa ir além de ouvir sons produzidos, significa perceber as crianças em diferentes momentos da rotina, quais situações mais se envolvem, mais são afetadas e, assim, mais exercitam a percepção, a fala, o pensamento, a memória, as relações humanizadoras com crianças e com os adultos. Nesse sentido, escutar significa

> perceber e também compreender as diferentes manifestações infantis, o porquê as crianças estão irritadas, tristes ou chorosas. Elas devem ter direito a expressar seus sentimentos e nossa observação atenta orienta as formas como podemos nos aproximar delas e ajudar (Mello, 2020, p. 31).

Portanto, a atuação docente permeada pela escuta potencializa o desenvolvimento de relações humanizadoras em diferentes momentos da rotina, desde a chegada das crianças, nas quais os adultos, por exemplo, dirigem-se a elas pelo seu nome, conversando com ela, durante os momentos de cuidado como as trocas, alimentação, sono, dentre outros.

Nesses relacionamentos, o adulto se esforça deliberadamente para a criação de elos de comunicação e na realização de situações de observação do conteúdo da atividade infantil com a perspectiva de intervir, caso seja preciso, para enriquecer ainda mais a atuação da criança no mundo.

Todo esse esforço empreendido num processo de escutar os bebês e as crianças pequeninas se torna potência para qualificar as relações no dia a dia da

creche, exprimidas nos contatos das crianças entre si, delas com os adultos e também destes entre si.

Nessa direção, no incentivo de relações pautadas na escuta, na percepção das ações das crianças, no diálogo com elas, na observação da direção dos seus olhares e dos seus gestos comunicativos, promovemos tempos humanizadores de reciprocidade, um contexto balizado pela atitude responsiva de todos os sujeitos (Voloshinov, 2017). Nessa visão, torna-se imprescindível, aos professores,

> olharem, ouvirem e sentirem os meninos e as meninas dos grupos pelo quais são responsáveis, aprendendo a auscultar seus ritmos e suas cadências, de forma a não se deixarem levar pela voracidade de uma rotina que automatiza ações e homogeneíza pessoas. Volto à discussão do determinante para a prática pedagógica de perceber cada uma das crianças como um ser único e especial [...] (Tristão, 2004, p. 175).

A partir dessas reflexões, frisamos um aspecto crucial para a criação de um contexto relacional humanizador ao percebermos cada uma das crianças como um ser singular, que não estão pré-definidas, mas num processo contínuo de aprendizagem. Para tal, o docente, além de apreender as regularidades do desenvolvimento infantil, precisa acompanhar e apreciar as pequenas e significativas conquistas dessa jornada em direção ao pleno desenvolvimento humano.

Nos excertos seguintes (Quadro 29), fica evidente a relevância do processo de escuta para a humanização das crianças:

Quadro 29 – Sobre a escuta como atuação docente

Se compreendemos que as possibilidades de desenvolvimento humano da criança estão presentes e são potentes em todos os momentos vividos por ela na escola, desde a chegada até o momento da saída, é fundamental: [...] *a "escuta visível" (ou o escutar com todos os nossos sentidos) acontece quando a/o Professor/a e os/as demais Educadores/as buscam intencionalmente, por meio da observação atenta, interpretar e compreender as necessidades individuais da criança* e suas intenções de comunicação, respondendo a elas. (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 13).
[...] o currículo para as crianças no primeiro ano de vida compreende: [...] *a garantia de uma escuta atenta e acolhedora ao que cada criança faz, em todas as situações*, além da garantia de uma comunicação respeitosa e educativa com ela. (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 16).
[...] é preciso cuidar diariamente das relações [...] com as crianças, *baseando-se no respeito, acolhimento e escuta atenta* [...]. (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 28).

Fonte: Dados da pesquisa (2023, grifos nossos).

Outro princípio orientador de uma atuação docente humanizadora é o acolhimento afirmado nas relações sociais que envolvem a preocupação com o outro em sua inteireza e individualidade, mediante ações educativas projetadas ao sentimento de pertencimento, bem-estar e segurança.

Ações de acolhimento podem ser objetivadas em diferentes ocasiões da rotina em que cada criança é respeitada para viver tranquilamente e intensamente suas experiências, descobertas e pesquisas. Na creche, acolher também se expressa nas relações de educação e cuidado, as quais se tornam oportunidades para se estabelecer intimidade, comunicação, contribuindo para o aprimoramento do olhar do adulto às questões individuais de cada criança, gerando sentimentos de confiança, segurança e de afeto. Mello (2020, p. 33) significa esse acolhimento como uma atitude essencial, ao afirmar que

> num clima de acolhimento, respeito e atenção é que o bebê assume o papel de sujeito nesse momento inicial de sua vida. Por essa razão, não há como negar que todo bebê tem o direito ao contato íntimo, acolhimento e atenção individual. Negar isso, significa considera-lo como um objeto a ser cuidado.

Por consequência, a creche se torna o ambiente privilegiado para relacionamentos que atendam e respeitem as exigências e singularidades dos bebês e das crianças pequeninas, considerando a heterogeneidade como oportunidade para aprendizagens humanas em um espaço coletivo de educação. Um desses ensejos ocorre quando a criança inicia na creche e vive um período de acolhimento para que ocorra gradativamente a inserção dela em um novo espaço complementar ao ambiente familiar.

O acolhimento exige consideração aos pontos de vista das famílias que compartilham a educação da criança com a escola. Em acréscimo, envolve a criança como pessoa com direitos e oportunidades de pertencimento e participação, capaz de aprender e de se enveredar nas suas explorações e descobertas, inserindo-se em um espaço ainda pouco conhecido.

Para a constituição desse pertencimento e de um cenário potencializador da participação infantil, consideramos essencial garantir na rotina momentos geridos autonomamente pelo bebê e criança pequenina, sendo profícuo para que o adulto

crie intencionalmente relacionamentos entre os pequenos, para que eles possam se conhecer, conhecer os adultos e todo o contexto da creche.

A percepção de que os contextos de participação da criança no mundo se ampliam continuamente e a escola se torna um desses ambientes, constituindo-se como um espaço aconchegante, de bem-estar e pertencimento e tornando-se fundamental à formação harmônica de sua inteligência e personalidade. A organização e a realização de relações afetivas tornam-se cruciais para a criança se sentir segura e acolhida (Mello, 2007).

A inserção da criança no ambiente da creche pode se tornar, assim, um tempo intencionalmente planejado para a construção de vínculos afetivos e de confiança. Trata-se de um período substancial para que os adultos escutem e observem atentamente o que cada criança expressa por meio de seus gestos, expressões faciais e outros sinais, os quais poderão nortear as ações docentes para inserir cada uma delas nesse espaço educativo.

Nesse período é ainda mais crucial que o docente organize a rotina, os espaços, os materiais e as relações, de maneira que envolva e afete as crianças, para criar nelas o desejo de voltarem à creche no outro dia, e assim possam, progressivamente, cada uma no seu ritmo, inserirem-se no ambiente escolar.

Nessa trajetória, a creche vai se configurando como um lugar desenvolvente, espaço de participação, pluralidade e de diferença, pensado para que as crianças se sintam pertencentes e seguras para realizarem suas pesquisas e investigações. Trata-se da composição de um ambiente onde as pessoas vivem relações cada vez mais humanizadoras.

Uma instituição voltada à humanização acolhe toda a sua comunidade, desde às crianças aos seus familiares, incluindo, também, os educadores. Para isso, ela deve ter como princípio orientador o respeito, a inclusão de todos, independentemente de etnia, raça, cor, religião e orientação sexual. Na diversidade, ocorre a ampliação e o enriquecimento de relações humanas favoráveis à participação ativa de todos os envolvidos na creche.

Sobre a relevância desse período como substancialmente humanizador, destacamos os seguintes trechos do PPP (Quadro 30):

Quadro 30 – Sobre o acolhimento como atuação docente

Se compreendemos que as possibilidades de desenvolvimento humano da

criança estão presentes e são potentes em todos os momentos vividos por ela na escola, desde a chegada até o momento da saída, é fundamental: [...] *promover um período de acolhimento e inserção que viabilize a criação de vínculos dos/as Professores/as e demais Educadores/as da escola com as crianças e suas famílias.* Para concretizar o direito da criança à atenção individual, combinamos com os familiares que, no início, ela ficará na escola em um período reduzido (manhã ou tarde), sendo ampliado progressivamente, conforme o grau de envolvimento e inserção da criança nas atividades. (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 9.)
[...] para isso, temos como princípio o respeito pela infância e garantimos os direitos de cada criança à/ao: [...] especial atenção ao período de acolhimento e inserção à escola [...] (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 7).

Fonte: Dados da pesquisa (2023, grifos nossos).

Para fomentar essa recepção e inserção, outra forma substancialmente educativa refere-se ao acolhimento dirigido ao cultivo do oferecimento do colo em momentos em que a criança requer e necessita. Na ótica do senso comum, a criança ficará dependente do colo caso seja oferecido, tornando-se um fardo para o adulto. Essa visão determinista desconsidera a historicidade do desenvolvimento infantil, a probabilidade de a criança avançar, modificar suas relações com as pessoas e de se criar nela o desejo, a necessidade de ir até o chão para explorar ativamente os materiais disponíveis.

Em nossa compreensão, o colo também se configura como potência para que o adulto acolha e interprete as diferentes manifestações da criança, como o choro, o grito, as birras, por exemplo, para que intervenha de modo que a criança se sinta amparada e atendida em suas carências e, desse jeito, configure essa ação como mediação humanizadora. O choro do bebê, por exemplo, quando é

> [...] compreendido como a comunicação de uma necessidade daquela pessoa que ainda não fala, provoca no adulto educador a leitura ou interpretação da necessidade expressa pelo bebê, oferecendo a ele a atenção, o acolhimento e a satisfação dessa necessidade. Para isso, quando a professora ou professor se aproxima do bebê que chora, fala com ele, pega-o no colo, oferece um brinquedo ou percebe que ele precisa ter suas fraldas trocadas e se mobiliza para isso, realiza uma mediação necessária e educativa (Akuri; Khole; Pereira, 2020, p. 109).

Como mediação humanizadora, o colo torna-se oportunidade para o adulto acolher, oferecer atenção individualizada e provocar no bebê o exercício de vivenciar relações sociais que podem modificar sua conduta, implicando no desenvolvimento de funções psíquicas superiores, isso porque o seu movimento caminha do interpsíquico para o intrapsíquico. Pasqualini (2010, p. 199) ratifica essa

propositura ao afirmar que a mediação na educação infantil “[...] se refere a grande parte dos procedimentos sociais de ação e de interação social que aparecem como conteúdos de ensino na educação infantil incluem-se também nas formas de intercâmbio e comunicação social”.

No entanto, destacamos a premissa de que oferecer o colo não significa assujeitar a criança, no qual ela ocupa o lugar de um objeto a ser acalmado. É essencial constitui-lo como ocasião propícia para estreitar as relações entre as pessoas, uma que se esforça para se comunicar e apresentar o mundo e outra que, motivada pelo diálogo afetivo, começa a estabelecer relações nas crianças motivadoras da criação de novas necessidades de conhecer o mundo.

Partindo do princípio teórico de que as crianças aprendem por meio das situações vividas e do lugar ocupados por elas, a experiência de serem acolhidas por um colo que as respeite e afete, configura-se como modelo humanizador presente na cultura mais elaborada para a formação da inteligência e da personalidade na infância.

Nesse sentido, oferecer o colo na creche precisa se figurar como uma experiência do não cotidiano dos bebês e das crianças pequeninas. Trata-se de oferta configurada para que eles se apropriem das formas ideais da cultura humana, na qual tem como conteúdo humanizador a forma como são tratados nas relações que vivem.

Complementarmente, os trechos seguintes evidenciam esse valor do colo como possibilidade de humanização das crianças (Quadro 31):

Quadro 31 – Sobre o colo como atuação docente

Para atendermos o direito das crianças a relações respeitosas, destacamos algumas ações essenciais: [...]*o colo, além de ser um direito de toda criança que dele necessita, é potência de acolhimento e de respeito à cada uma em suas especificidades*, oferecendo a segurança e a confiança necessárias para que a criança possa explorar de forma autônoma os espaços e materiais que foram intencionalmente preparados para provocar sua aprendizagem e desenvolvimento. (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 13)
Estabelecer relações de respeito com as crianças, formando e ampliando nossa consciência de que os modos por meio dos quais nos relacionamos com as coisas e as pessoas, bem como nossas atitudes com os/as demais Educadores/as, com as famílias e com as com crianças *são referência (modelo) para a formação da inteligência e da personalidade delas.* (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 13)

Fonte: Dados da pesquisa (2023, grifos nossos).

Outro princípio orientador da atuação do docente no sentido de promover relações potencializadoras do processo de humanização dos bebês e de crianças pequeninas são as ações de educação e cuidado, as quais ainda são regidas por concepções assistencialistas. Isto porque as creches já foram, por muito tempo, relegadas à secretaria de assistência social e, desse modo, não havia professores nesses espaços, mas cuidadores, babás e pajens que assistiam e cuidavam das crianças. A presença do professor nesses espaços educativos é, historicamente, uma grande conquista. No entanto, ainda impera a concepção de que os cuidados devem ser realizados por outras pessoas, como auxiliares e cuidadores, enquanto o professor fica à margem dessas ricas situações educativas. Nesse contexto,

> fortalece-se uma divisão sistemática e hierárquica das ações e práticas efetivadas nas creches, a saber: ações do educar são intencionalmente organizadas e mediadas pelo professor ou professora, e as de cuidado são relativas à alimentação, à higiene e ao repouso, sendo menos prestigiadas, organizadas sem intencionalidade e feitas por funcionários auxiliares. (Gomes; Lima; Moraes, 2022, p. 198).

A superação dessa ideia poderá se concretizar, como temos defendido nesta tese, por meio da apropriação teórica, concebendo os diferentes momentos de cuidado realizados na creche, como o banho, a troca, a alimentação e o sono, como oportunidade para o desenvolvimento de relações dialógicas. Nesses momentos, a essência não está no ato em si de limpar, assear, alimentar e atender às necessidades biológicas, mas na potência de gerar nos outros atos dialógicos de comunicação, constituindo espaços e tempos para a realização de um evento único, singular (Volóshinov, 2017).

Quando o docente assume o papel de um profissional fundamentado no conhecimento teórico, discerne que essas ocasiões de cuidado são situações didáticas substanciais para a formação da personalidade da criança, tendo em vista que ela está atribuindo sentido ao vivido. Por esse ângulo, é preciso entender que as percepções e sensações sentidas, nesses momentos, terão consequências no curso do desenvolvimento humano.

Nessa conjuntura, os atos de cuidado são oportunidades para educar, porque a educação não acontece na coletividade, em grupos, mas em situações fundamentadas no envolvimento, intimidade, face a face, tornando-se momentos de

encontro entre dois sujeitos, de diálogo não verbal, de diálogo corporal, enfim, de comunicação.

De acordo com essa perspectiva, educar e cuidar são indissociáveis, pois, nesse momento inicial da vida, o bebê é um movido pela sensação, sentindo no corpo a relação com o adulto: pelo tom de voz, pelo toque, pela forma como é tratado. A percepção afetiva, nesse período da vida, ocupa o lugar central de função psíquica dominante e determina toda a atividade da consciência (Vigotski, 2018).

Nessas situações de cuidado, diferentes recursos culturais entram em ação, contribuindo com as manifestações do bebê para um caráter progressivamente elementar e mais imitativo e intencional. Sendo assim, choros, sorrisos, deslocamentos e olhares são interpretados pelos adultos, criando relações com os bebês. Como consequência, os indícios orgânicos e naturais de expressão complexificam-se em formas culturais pelo relacionamento com o outro (Guimarães, 2008).

Nessa lógica, a partir da relação com o outro, o bebê passa a tecer significações e a se constituir como humano em um processo permeado pelo diálogo, do qual todos os envolvidos participam ativamente, pois sabemos que a criança é significada na relação com o outro.

Atuar pedagogicamente nos momentos de cuidado se refere ao modo como tais ações são realizadas. Desse modo, a apropriação de uma teoria que valida esses atos como essencialmente educativos tem um grande valor, pois orienta diretamente a condução deles.

A qualidade das relações está vinculada diretamente às ações de educação e cuidado e a atuação deliberada do professor pode provocar nos bebês atos de comunicação, criando neles novas demandas, prazeres e afetos. O esforço do adulto se refere à confiança na capacidade desse sujeito tão pequenino, mas tão capaz de aprender e de se relacionar. O docente, então, deve promover, conscientemente, uma diversidade de toques, gestos, expressões faciais, tom de voz e contato visual para que se sintonizar com as diferentes formas de expressões do bebê.

Tais intervenções docentes se caracterizam como potências comunicativas de humanização, amparadas na premissa de que as crianças estão se apropriando da

cultura humana, não cotidianas, de relacionarem-se com o outro e, assim, estão se construindo como sujeitos sociais.

Essa qualidade de relacionamentos baseados na comunicação implica na superação do discurso capitalista de valorização do produto e no entendimento do valor do processo permeado por atos marcadamente humanos, configurados como potencializadores da humanização de cada bebê e de cada adulto que deles participam ativamente.

No Quadro 32, destacamos trechos que ratificam as ações de cuidado como substancialmente educativas e que exige da atuação docente a criação de condições para construí-las significativamente:

Quadro 32 – Sobre educar e cuidar como atuação docente

O lugar do/a Professor/a e dos demais Educadores/as no processo educativo é o de [...] *cuidar e educar de forma inseparável – o que envolve o acolhimento e a escuta* como ações essenciais ao desenvolvimento dos bebês. (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 6).
[...] *o currículo que buscamos para a nossa escola é "vivo" orientado para as ações indissociáveis de cuidar e educar as crianças* [...] (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 8).
[...] se compreendermos que as possibilidades de desenvolvimento humano da criança estão presentes e são potentes em todos os momentos vividos por ela na escola, desde a chegada até o momento da saída, é fundamental: [...] *que o/a professor/a organize os tempos da escola, respeitando os ritmos e as necessidades infantis:* Os momentos de lanche e almoço dos pequeninos podem ser divididos em grupos com poucas crianças. Enquanto um/a Educador/a ou Professor/a acompanha as crianças envolvidas em uma experiência na sala de referência ou em outro espaço, os/as outros/as se dedicam à alimentação de poucas crianças, oferecendo-lhes maior atenção e cuidado; [...] (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 11).
[...] se compreendermos que as possibilidades de desenvolvimento humano da criança estão presentes e são potentes em todos os momentos vividos por ela na escola, desde a chegada até o momento da saída, é fundamental [...] *que o sono seja um tempo para descanso e reposição de energia, no qual o professor precisa considerar as necessidades de cada criança*[...]. (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 12).
Assim, o currículo para as crianças no primeiro ano de vida compreende: [...] *momentos qualitativos de cuidado individualizado – alimentação, higiene, repouso* – respeitando os ritmos de cada uma. (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 12)

Fonte: Dados da pesquisa (2023, grifos nossos).

Nesse contexto, quando a atividade comunicativa se configura como atuação intencional do professor, os momentos de cuidados se tornam situações educativas

que envolvem ações conjuntas e dialógicas (Volóchinov, 2017) entre sujeitos ativos e protagonistas.

Em consonância com essas ideias, contextos de trocas, alimentação, banho e sono podem efetivar, por meio da atuação consciente do professor, o aprimoramento da atividade guia denominada comunicação emocional que se cria a partir da contradição vivida pelo bebê – sua aparente incapacidade de sociabilidade provocada pela ausência da fala e a sua intensa carência social de ser atendida por alguém que cuide dele.

Essa comunicação direta se viabiliza pelo olho no olho entre o bebê e o professor, ocorrendo muito mais no nível da emoção do que propriamente no nível da compreensão das palavras. Exige uma situação especial em que o docente se relacione apenas com o bebê. Quando o bebê é tratado como sujeito nessa relação comunicativa, constrói uma imagem positiva de si mesmo e do adulto.

Essa lógica de raciocínio valida ainda mais a razão de o professor ter a consciência de que os momentos de cuidado deliberadamente exercidos podem materializar-se em ações educativas plenas de comunicação orientadas para o máximo desenvolvimento humano das crianças.

A partir dessas reflexões, podemos inferir que a atuação docente que pode contribuir para a materialização das relações humanizadoras envolve a criação de condições objetivas para que a criança seja um sujeito nas relações, podendo, assim, ser ouvida, acolhida, respeitada em suas singularidades e ativa, além de se expressar, explorar, conhecer o mundo e exteriorizar suas aprendizagens, tornando-se, assim, cada vez mais humana.

Tais condições exigem do professor a responsabilidade intencional de organizar os tempos (rotinas), os espaços e os materiais na creche a fim de que ela se configure em um em uma comunidade na qual fluem relações, encontros, experiências que se desenrolam na coletividade. Vygotski (1996, p. 309, tradução nossa) explica a potência desse lugar comum ao afirmar que “a psique do bebê está incluída desde o primeiro momento de sua vida na existência comum entre as pessoas”.

Para que o professor atue em uma perspectiva humanizadora é basilar considerar a criança como ser capaz de se relacionar, de aprender, e com direito a viver na creche uma infinidade de relações com os objetos, com as outras crianças e

com os adultos. Com essa compreensão, a creche passa a ser um lugar organizado para muitos encontros humanizadores, nos quais os bebês e as crianças pequeninas aprenderão a conviver, a cooperar, a se expressar, entre outras aprendizagens humanas.

Nessa perspectiva, o professor precisa compor espaços com uma quantidade e diversidade de materiais acessíveis, com a intenção pedagógica de propiciar situações em que os bebês e as crianças pequeninas possam movimentar-se livremente, realizar suas escolhas exercendo suas autonomias e com a ajuda do parceiro mais experiente ampliar as suas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento.

A creche torna-se, assim, por meio da ação docente, um ambiente interessante, provocador, que proporciona experiências que envolvam a atividade principal denominada objetal manipulatória, provocadora de mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos das crianças (Leontiev, 1978).

Esse tipo de experiência demanda que o professor projete e planifique tempos permeados por um ambiente educativo com muitas oportunidades para o tateio, com vistas a promover relações com uma diversidade de objetos com diferentes cores, formas, tamanhos, temperaturas, texturas, dentre outras propriedades de manuseio.

Essas experiências sensoriais permitem ao bebê e a criança pequena formar uma percepção das sensações provocadas pelos objetos. Essas percepções vão sendo organizadas pela criança em categorias como, por exemplo, as coisas que são macias/ duras, as que são frias/quentes, as que ela consegue pegar com uma mão, as que precisa de duas mãos para segurar. Sendo assim, ampliam o pensamento infantil, constituindo diferentes funções psíquicas como a percepção, a memória, a linguagem, a atenção, dentre outras.

Notamos nos trechos a seguir (Quadro 33) a preocupação da creche em efetivar atividades a partir de objetos presentes em sua rotina:

Quadro 33 – Sobre a atividade objetal manipulatória

[...] as melhores e mais ricas formas da criança aprender e desenvolver sua inteligência e personalidade são: a comunicação emocional direta do bebê com o adulto (no primeiro ano de vida) e *a atividade objetal manipulatória (na primeira infância, de 1 a 3 anos, aproximadamente* [...]. (Projeto Político-Pedagógico,

Marília, 2021-2024, p. 15).
[...] se compreendermos que as possibilidades de desenvolvimento humano da criança estão presentes e são potentes em todos os momentos vividos por ela na escola, desde a chegada até o momento da saída, é fundamental: *diversificar os objetos disponíveis quanto à cor, textura, cheiro, tamanho, forma, peso, temperatura, dentre outras características que provoquem diferentes sensações e percepções* [...]. (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 16).
Nessa atividade com objetos, *a criança descobre suas características e propriedades, ampliando o conhecimento do mundo ao seu redor,* mobilizando sua percepção, sua comunicação, seu desenvolvimento motor, acumulando experiências [...]. (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 17).

Fonte: Dados da pesquisa (2023, grifos nossos).

Após evidenciarmos a relevância científica das experiências exploratórias livres, é interessante destacarmos que para a criança ampliar seu repertório de explorações é importante a promoção de relações que vão além do tateio livre, convidando-a a vivenciar com os objetos novas ações e operações, configurando-se um processo efetivo de comunicação com outras pessoas (Leontiev, 2014).

Esse processo de comunicação integra a atuação do professor na configuração e na realização de relações permeadas por atividades conjuntas entre os adultos e as crianças como fonte de desenvolvimento infantil. Como escreve Elkonin (1998, p. 217), para validar o papel da atividade colaborativa orientada pelo adulto:

> [...] A forma fundamental é a de atuarem em conjunto crianças e adultos a fim de, paulatinamente, estes ensinarem àquelas os modos planejados pela sociedade para usar os objetos. Nessa ação conjunta, os adultos organizam em conformidade com um modelo as ações da criança, e em seguida incentivam e controlam a evolução de sua formação e execução.

Desse ponto de vista, as atividades compartilhadas formam um cenário de múltiplas relações sociais, pois, no caso de o bebê e a criança pequenina não saberem andar, ambas não têm condições de aproximar ou afastar o objeto, eles atuam por meio dos outros. Sendo assim, nenhum outro período da vida requer tantas formas de relação permeadas por atos colaborativos.

Essas experiências em conjunto são potentes no que se refere ao processo de humanização, visto que podem provocar nas crianças a formação e o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, haja vista que ele se constitui de duas formas: inicialmente, no plano das relações sociais (exterior), e, depois, no plano psicológico (interior).

O Quadro 34 indica a relevância da ação compartilhada entre adultos e crianças nas relações com os objetos:

Quadro 34 – Sobre a ação conjunta entre adultos e crianças

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, o conhecimento, a língua, as formas de relacionamento e tantos outros). Na escola, esses parceiros são os/as Professores/as e demais Educadores/as que atuam no trabalho direto ou indireto com as crianças [...]. (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 6).
O lugar do/a professor/a no processo educativo é o de:[...] planejar e promover intencionalmente *os melhores encontros e relações de cada criança com o mundo dos objetos* e das pessoas. (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 6).
Mais uma vez *nosso papel é essencial para fazer avançar o desenvolvimento psíquico da criança nesse período*. *Ao utilizarmos os objetos, evidenciamos a atividade humana necessária a seu uso e transmitimos à criança os modos sociais de ação com eles*. Quando manuseamos um livro lendo-o, não “de ponta cabeça” (a fim de mostrar as ilustrações às crianças que estão a nossa frente), mas da forma como um leitor experiente o faz (virando-o, depois da leitura, para que contemplem as imagens), revelamos para elas as ações necessárias ao uso desse objeto. Também quando nos divertimos com a história, dando risada, ou se nosso semblante e tom de voz mudam em um trecho de suspense, expressamos às crianças nossa atitude leitora, mostrando que somos afetados por aquilo que lemos. E se mostramos a elas que ainda podemos buscar livros que nos explicam como as coisas funcionam, ou que nos ajudam a responder as perguntas que fizemos, estamos ampliando para as crianças a função social desse objeto [...]. (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 17).
No processo de apropriação dos objetos culturais, a criança passa por diferentes momentos: *o uso indiscriminado, a reprodução das ações e operações – aprendidas com o adulto por meio da imitação e ensino – e o uso livre* (mais perto dos três anos) quando a criança generaliza as ações das quais já se apropriou, substituindo um objeto por outro. (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 17).

Fonte: Dados da pesquisa (2023, grifo nosso).

Todo esse contexto marcado por relações que se constituem na ação conjunta entre o adulto e a criança contribui basilarmente para a formação humana desse pequeno sujeito que, ao nascer é totalmente regido por necessidades biológicas, mas com grande potencial de assimilar impressões e necessidades sociais e, para isso, depende essencialmente de outra pessoa, de um parceiro mais experiente (Bozhóvich, 1987). A respeito do valor desse tipo de relação, Vygotski (1996, p. 32) explica que:

> toda a conduta da criança, toda sua atividade se realiza de forma mediatizada pelo adulto, na colaboração com ele. Na ausência do adulto, é como se a criança estivesse sem braços e pernas, na possibilidade de caminhar, de trocar de posições e de alcançar objetos desejados.

Nessa experiência conjunta, há um preceito teórico orientador da atuação do professor que indica a necessidade de compreender que nem toda experiência que planeja e desenvolve com os bebês e com as crianças pequeninas poderá promover aprendizagens. Para essa reflexão nos respaldamos no conceito de atividade de Leontiev (2014).

Leontiev (2014) denomina a atividade não como qualquer ação do sujeito, mas aquela que tem um sentido para ele, formada pela convergência entre o motivo e o resultado. Assim, se o sujeito atuar efetivamente motivado pelo resultado que alcançará no final, então a atividade fará sentido. Nesse caso, estará inteiramente envolvido, afetado tanto afetiva como cognitivamente pelo que está fazendo.

Nessa vertente, a teoria da atividade possibilitou-nos ampliar esse conceito, visto que, para haver aprendizagem e, portanto, desenvolvimento humano, é preciso que as experiências vividas sejam significativas para os sujeitos envolvidos, caso contrário, poderão se configurar apenas como simples exercícios ou tarefas. Conforme ratifica Mello (2011, p. 4), “um fazer se configura em atividade quando o sujeito nela se envolve por completo”, ou seja, quanto mais a atividade se relaciona a seus anseios e necessidades, mais a criança se envolve. A emoção presente nesse envolvimento é condição essencial para a aprendizagem.

Diante dessas reflexões impõe-se ao professor um grande desafio no que se refere à conversão de suas ações intencionalmente idealizadas e planejadas em situações educativas provocadoras da atividade infantil.

A partir desse entendimento, podemos inferir que tal afetamento será somente provocado diante da efetiva participação ativa dos bebês e das crianças pequeninas. Nas palavras de Mello (2010, p. 13) "nas diferentes experiências vividas na Educação Infantil é preciso que a criança se constitua autora, valorizando seus movimentos, expressões, falas, narrativas e descobertas".

Vigotski (2010) utiliza o termo vivência para explicar que o desenvolvimento cognitivo está diretamente vinculado ao afetivo, ou seja, as crianças aprendem quando estão envolvidas emocionalmente com aquilo que estão vivendo (Pereira, 2018). Esse princípio teórico nos possibilita refletir sobre quais experiências podem

ser promovidas na creche que se configuram em vivências humanizadoras, nas quais a criança possa de fato desenvolver plenamente suas capacidades humanas.

Sobre esse debate, Toassa e Souza (2010, p. 35) destacam a necessidade de diferenciarmos “vivência” de “experiência”, tratadas como sinônimos no senso comum, pois, as vivências “envolvem necessariamente qualidades emocionais, sensações e percepções, acarretando uma imersão do sujeito no mundo”.

Dessa maneira, o sujeito nunca será indiferente a uma situação de vivência, porque ela sempre terá para ele uma carga emocional forte. No entanto, com relação à experiência, isso poderá não acontecer, já que ela pode ou não desencadear marcas na vida de uma pessoa. De acordo com Mello (2012, p. 04):

> [...] para a teoria histórico-cultural vivência não significa toda e qualquer experiência realizada pela criança, mas aquelas que, pelo alto grau de emoção nelas contidas, respondem às suas necessidades e poderão promover mudanças revolucionárias qualitativas na formação da sua inteligência e personalidade.

Essas premissas teóricas nos provocam a revisitar as ações desenvolvidas na creche, uma vez que muitas delas se configuram apenas como situações pouco favoráveis para afetarem positivamente bebês e crianças pequeninas no sentido de envolvê-las e de lhes possibilitar aprendizagens humanizadoras.

Os trechos a seguir (Quadro 35) contribuem para reflexões em torno da atividade do sujeito como fundamental para a aprendizagem infantil:

Quadro 35 – Sobre atividade, vivência e aprendizagem

O que somos não é dado geneticamente, como em uma semente que vai desabrochando e se revelando conforme crescemos, *mas é aprendido socialmente, como resultado de nossa atividade no mundo de objetos e relações,* como resultado da vida que levamos (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 05).
[...] o currículo que buscamos para nossa escola é "vivo" orientado [...] a *participação ativa das crianças* na descoberta e vivência no mundo dos objetos, pessoas e relações [...] (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 08).
É *com esse afetamento, sendo ativa e sujeito daquilo que faz,* que a criança pode desenvolver diferentes capacidades humanas como a fala, o pensamento, a imaginação, a memória, a percepção, dentre outras [...] Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 19).

Fonte: Dados da pesquisa (2023, grifo nosso).

Nessa perspectiva, quando o professor também assume o seu lugar de protagonista, de autor, sobretudo nos processos de planejar, desenvolver e avaliar, cria condições educativas mais efetivas para a atividade do bebê e da criança pequenina.

Importante observar que a assunção do papel docente como sujeito ativo não é natural, mas aprendida, subsidiada por processos de apropriação de conhecimentos de base científica para que possa atuar de forma ativa e autoral como professor dos anos iniciais da infância.

Esse processo de apropriação pode permitir ao professor a capacidade de objetivar em seu planejamento um conjunto de experiências que envolvam os sujeitos participantes, tendo em vista a concretização das formas específicas que mais produzem aprendizagem e desenvolvimento nos bebês e nas crianças pequeninas: a atividade principal de cada momento da infância.

Possibilita também ao docente atuar na estruturação da cultura escolar (tempos, espaços e materiais), configurando um lugar que possibilite a materialização de relações cada vez mais sofisticadas entre as crianças e os adultos, entre os adultos e entre as próprias crianças, e delas com bens da cultura. Tais aprendizagens conquistadas nessas relações e atividades humanas serão conteúdo para o desenvolvimento humano infantil em suas formas mais elaboradas.

Outro aspecto componente da atuação docente se refere ao ato avaliativo como um instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na procura de melhores caminhos para provocar intencionalmente experiências que promovam infinitas aprendizagens humanas.

Esse processo avaliativo deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as experiências propostas e o modo como foram realizadas, as relações constituídas e as intervenções realizadas aos bebês e às crianças pequeninas, a forma como o professor atuou diante das manifestações e dos relacionamentos das crianças, além de refletir sobre o material oferecido, o espaço e o tempo garantidos para o desenvolvimento das propostas (Brasil, 2009).

Essa perspectiva de avaliação está a serviço de qualificar ainda mais o trabalho docente por meio do acompanhamento do seu trabalho a partir de uma observação e escuta atenta dos bebês e das crianças pequeninas com vistas a

ampliar os seus repertórios e possibilitar a eles um contexto de relações ativas com o patrimônio cultural da humanidade.

Sobre esse acompanhamento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009, p. 29) determinam que “as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças [...]”. Elas indicam algumas possibilidades como a observação e o emprego de múltiplos registros como portfólios, diário de bordo, álbum de vivências, entre outros.

A ação didática do registro pode se constituir em objetivações privilegiadas para que o docente reflita teoricamente sobre as práticas realizadas, podendo aprimorá-la continuamente a ponto de configurá-la em um processo de ação-avaliação (teoria) –ação.

Outro tipo de avaliação que envolve toda a comunidade escolar é a institucional, que reflete como está organizada a instituição escolar, ou seja, a rotina, os espaços, os materiais e as relações com base nos princípios teóricos presentes no seu Projeto Político-Pedagógico. Ela possibilita a participação de todos os sujeitos que compõe a creche, na qual professoras, educadores, equipe gestora e familiares são convidados, por meio de questionários e diálogos a opinarem acerca das positividades e do que necessita ser aprimorado no âmbito institucional.

O percurso avaliativo de cada instituição tem como intenção central a construção de cenários educativos de uma creche que provoquem intencionalmente nos bebês e crianças pequeninas necessidades cada vez mais humanas diante da instauração de situações desafiadoras, as quais possam incidir em suas zonas de desenvolvimento provocando avanços em seu psiquismo.

Desse modo, a intervenção provocativa e intencional do adulto precisa se pautar na relação entre o nível de desenvolvimento real já alcançado pela criança e a zona de seu desenvolvimento próximo (Vygotski, 1995). Com esta base científica orientadora de seu planejamento e intervenções, o professor poderá organizar situações educativas provocadoras de avanços no desenvolvimento da inteligência e personalidade no começo da vida.

Os trechos a seguir (Quadro 36) apresentam concepções sobre a avaliação expressivas do seu caráter potencialmente humanizador:

Quadro 36 – Sobre a atuação docente e a avaliação

Avaliação na Educação Infantil é um processo subsidiado por uma concepção teórica que objetiva dar visibilidade às diferentes formas de se compreender a criança, suas realizações e os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 19).
A avaliação da prática pedagógica é contínua, processual, iniciada desde o momento do ato de planejar, de projetar ações sistematizadas para o amplo desenvolvimento humano [...]. (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 19).
Acompanhar e observar significa perceber intencionalmente, com todos os nossos sentidos, as situações nas quais a criança mais se envolve no que está fazendo, mais se entusiasma, mais se encanta e mais se humaniza [...] (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 19).
[...] avaliamos para *acompanhar o desenvolvimento infantil e para qualificar a nossa atuação como Professores*/as. (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 19).

Fonte: Dados da pesquisa (2023, grifos nossos).

Outro aspecto relevante acerca da atuação docente se refere ao fato de que a identidade de professores de bebês e crianças pequeninas está em processo de construção. Isso requer do profissional a clareza política sobre qual a sociedade está inserida, qual escola deseja e quais sujeitos pretende formar.

Destacamos a metáfora já utilizada nessa pesquisa, a fim de ilustrar a importância de que o docente assuma seu protagonismo no processo educativo:

> [...] “Gatinho de Cheshire”, começou a falar Alice timidamente, pois não tinha certeza se ele gostaria de ser chamado assim, entretanto ele apenas sorriu. “Acho que gostou” pensou Alice e continuou: “O senhor poderia me dizer qual o caminho que devo tomar para sair daqui? ” “Isso depende muito de para onde você quer ir” respondeu o gato. “Não me importo muito para onde... retrucou Alice. “Então não importa o caminho que você escolha”, disse o gato (Carroll, 2002, p. 59).

Assim como no trecho de Carroll (2002), no qual Alice precisa saber para onde vai senão qualquer caminho servirá, o professor necessita saber onde quer chegar, quais objetivos pretende alcançar, para que, dessa forma, seja sujeito de sua atuação. Poderá, assim, estabelecer uma relação consciente com os motivos e finalidades dessa atividade e, assim, ter clareza do significado de sua função e compromisso social com vistas a produzir humanidade naqueles que nascem candidatos à humanização (Pasqualini; Lazaretti, 2022)

Nesse contexto, os modos sofisticados de caminhar (agir), de sentir, de pensar se forjam quando os professores exercem o papel de um intelectual que estuda, que se apropria de conceitos científicos, reflete e analisa sua prática e que, de forma deliberada, projeta, desenvolve e avalia todo o processo educativo.

Com essa compreensão, a atuação docente pode provocar diferentes relações humanizadoras. Isso implica em sua apropriação teórica, no exercício de sua autoria, retratada em ações didáticas fundamentais como o planejamento, com vistas a ampliar e promover as vivências infantis. Também requer a observação e o acompanhamento, como forma de aprendizado sobre e com os bebês e as crianças pequeninas e o registro de avaliação contínua de sua prática.

3.2.3 Qual o lugar da cultura e da humanização em uma creche de bebês?

Iniciamos as reflexões definindo cultura como tudo o que os seres humanos criaram ao longo de sua história, relacionado a tudo o que foi construído, apreendido e conquistado pelo homem no curso da história. Ela é demarcada a partir do momento em que os seres humanos se diferenciam dos outros animais ao criar objetos que lhes servirão aos seus interesses. Inicia-se, nesse cenário, a constituição e a acumulação da cultura.

Nesse percurso histórico de produção de cultura, o gênero humano foi humanizando o seu mundo e a si próprio (Márkus, 2015). Esse processo de criação se deu a partir de uma atividade vital especificamente humana, denominada trabalho, realizada pelos seres humanos para atender as suas necessidades, incialmente biológicas, depois, mais complexas, vinculadas à criação de materiais da vida humana. Tomemos como exemplo uma comunidade de homens primitivos que transformam uma pedra em um objeto cortante para caçar, e, por meio dele, satisfazer sua necessidade de alimento. Notamos que entre a necessidade inicial de alimento e a satisfação da necessidade existe uma atividade mediadora: a criação de instrumentos.

Nesse cenário, produzir recursos para satisfazer necessidades possibilitará a origem de uma nova categoria de necessidades humanizadoras, superiores, que vão além das necessidades elementares de sobrevivência.

Desse modo, o homem, ao transformar a natureza, transforma a si mesmo. Para tal, é preciso que ele conheça a natureza, crie novos instrumentos, aprenda novas habilidades para que os objetos retirados da natureza sejam cada vez mais sofisticados e possam atingir os resultados desejados.

Esse processo será conduzido pela atividade humana desenvolvido na coletividade, na qual além de produzir instrumentos, também provoca um contexto de relações sociais permeadas pela fala, a principal forma de linguagem humana. Sendo assim,

> Tanto os instrumentos, como as relações e a linguagem vão se objetivando na sociedade, adquirindo assim uma existência objetiva. São produtos, objetos da atividade humana que na linguagem de Marx, incorporada por Leontiev são denominadas de objetivações (Duarte, 2004, 49).

O processo de objetivação é o processo de criação e recriação da cultura humana, formada por objetos da cultura material e que se referem àqueles construídos pelos instrumentos de trabalho, pelas máquinas, objetos que utilizamos para a vida em sociedade. Os objetos da cultura não material dizem respeito ao conjunto constituído pelos hábitos e costumes de um povo, como a linguagem, os conhecimentos, as artes, as ideias.

A objetivação da cultura humana só existe em uma relação dialética com o processo de apropriação ativo da cultura pelos sujeitos. São processos diferentes, mas que se complementam e ocorrem no contexto das relações sociais com a cultura.

Nessa conjuntura de relações com os objetos da cultura humana, o indivíduo vai criando para si um corpo inorgânico que se torna seu à medida que se apropria, por meio de sua atividade, do mundo das criações humanas, sejam aquelas propriamente ditas objetivas sejam as subjetivas. É nesse processo de apropriação e objetivação da cultura humana já existente que o homem cria a sua individualidade, faz das objetivações humanas "órgãos da sua individualidade" (Marx, 2004).

Todo esse aparato cultural é compreendido como fonte das qualidades criadas e desenvolvidas ao longo da história das gerações que nos antecederam e guarda, em repouso, como dizia Marx (2004), a energia humana, o movimento, o trabalho utilizado em sua constituição. Em outras palavras, nos objetos culturais

estão condensados capacidades humanas que se formaram e se desenvolveram em seu processo de criação.

Diferente dos demais animais, que nascem com o conjunto de habilidades que vão desenvolver na idade adulta, o homem precisa aprender com a geração que convive, que se relaciona suas qualidades tipicamente humanas. Sendo assim, o ser humano depende daquilo que aprende, do que conhece e utiliza da cultura acumulada para ser quem é. Essas aprendizagens contribuem para a constituição da história humana.

Sobre a cultura como substancial ao desenvolvimento humano, Pino (2005, p. 36) a significa como

> definidora da natureza humana, uma das inúmeras formas que a natureza adquire ao longo da sua evolução. Nesse sentido passa, necessariamente, pela discussão daquilo que constitui a característica da espécie humana: a capacidade de inventar meios técnicos e simbólicos para agir sobre a natureza e criar suas próprias condições de existência.

O excerto está em consonância com a Teoria Histórico-Cultural que evidencia a natureza social do homem, na qual tudo o que ele tem de humano provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade (Leontiev, 1978).

Nessa perspectiva, o homem, ao nascer, carrega peculiaridades de pertencimento à espécie humana. Por conseguinte, ele tem em si um valor cultural que o torna um ser humano em potencial, atribuindo ao recém-nascido a aptidão para a cultura, sem a qual nunca poderia adquirir a condição humana (Pino, 2005).

Nessa lógica, formar-se membro do gênero humano[7] implica se apropriar da cultura, das conquistas e criações da humanidade, expressas nos objetos materiais e imateriais, por meio de um processo de educação. Assim, o homem é o único ser que, para pertencer ao gênero humano precisa ser educado.

Dessa forma, educar para a humanização significa internalizar formas sofisticadas de comportamento que estão presentes nas criações histórico-culturais produzidas pela comunidade humana.

No Quadro 37, apontaremos a concepção de cultura a partir da apropriação de objetos materiais e não materiais como base para o desenvolvimento de capacidades:

[7] A categoria de espécie humana é uma categoria vinculada ao biológico e a de gênero é constituída socialmente, no interior de um contexto histórico e cultural.

Quadro 37 – Sobre a cultura e o desenvolvimento de capacidades humanas

A cultura é, assim, fonte de desenvolvimento, pois quando nos apropriamos daquilo que a compõe, em suas melhores formas, aprendemos as capacidades humanas que fazem parte dessas coisas e isso desenvolve cada vez mais a nossa inteligência e personalidade, humanizando-nos (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 5).
Fazem parte da cultura as coisas criadas pelos seres humanos, sejam elas na forma material (objetos, instrumentos etc.) ou na forma não material (língua, costumes, hábitos, conhecimento etc.) [...] (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 5).

Fonte: Dados da pesquisa (2023, grifos nossos).

Nesse ponto de vista, o processo educativo tem como função principal a transmissão do desenvolvimento histórico da humanidade às gerações seguintes, e, assim, a cultura é reproduzida e aperfeiçoada. Piéron (1959) (*apud* Leontiev, 1978, p. 272) evidencia, por meio de uma metáfora, a relevância desse processo de transmissão entre gerações:

> Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças mais pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam a sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar.

A partir das reflexões, podemos afirmar que não basta a simples posse dos objetos culturais para que eles provoquem mudanças em nossas capacidades e condutas. É importante sublinhar que os objetos se encerram como possibilidade de apropriação das formas de conduta especificamente humanas.

Para que esses objetos possam, de fato, ser internalizados, o sujeito precisa desenvolver relações que reproduzam as características fundamentais da atividade humana. Tais relações podem se efetivar mediante a colaboração conjunta de indivíduos mais experientes, posto que os significados sociais contidos nos objetos, nas atividades humanas, só podem ser revelados em uma atividade social.

Sob esse ponto de vista, defendemos que a infância seja compreendida como um período fundamental para que o bebê e a criança pequena adentrem na riqueza da cultura humana, podendo internalizar para si qualidades essencialmente

humanas. Esse cenário enseja às novas gerações subir nos ombros das gerações anteriores para superá-las no sentido de aprimorar e produzir novos objetos da cultura (Leontiev,1978).

Para tais aprendizagens, surgem as instituições educativas não domésticas, como escolas e creches, as quais tem a responsabilidade central de oferecer uma educação que seja orientada por uma intencionalidade pedagógica no qual o indivíduo é provocado deliberadamente, por meio de relações sociais, a se apropriar das objetivações mais desenvolvidas da cultura humana.

Quando a criança passa a frequentar a creche, o mundo se abre para ela. Nela se potencializam encontros que possibilitem ao bebê e à criança pequena a apropriação da cultura efetivado por meio das relações com outras pessoas, quando aprende a conviver com elas e a utilizar-se dos objetos criados historicamente no qual vai reproduzindo para si as aptidões, capacidades e habilidades humanas que estão neles incorporadas.

Nesse contexto, cada bebê que nasce passa a fazer parte de um mundo repleto desses objetos, e quando esse pequeno sujeito aprende a utilizá-los, provoca nele a reorganização de seus movimentos naturais, instintivos, formando faculdades motoras superiores. Desse modo, segundo Leontiev (1978, p. 75), a possibilidade de a criança se apropriar do objeto consiste em

> se apropriar das diferentes operações psíquicas e motoras que nele estão incorporadas. É ao mesmo tempo um processo sofisticado de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, “psicomotoras” a sua esfera motriz.

A creche, nesse cenário, passa a assumir o papel de um lugar que, intencionalmente, disponibiliza objetos da cultura material e imaterial, e promove situações deliberadas para que os bebês e as crianças pequeninas se relacionem com esse material, desencadeando o desenvolvimento de capacidades psíquicas humanas, tendo em vista a superação das formas elementares de pensamento.

Nessa perspectiva, o papel do adulto, sobretudo do professor, implica em significar [8] aos pequenos candidatos à humanização os bens culturais da humanidade, no qual se configura como o processo pelo qual a internalização das

[8] Significar é buscar para cada objeto o signo que o representa para si e para o outro. Nessa ótica, significar se constitui na capacidade do ser humano de fazer da natureza um objeto de representação.

características tipicamente humanas da criança depende da outra pessoa, na qual é portadora dessas significações (Pino, 2005) (Quadro 38).

Quadro 38 – Sobre a creche como promotora de relações com a cultura

A escola se configura como o *lugar privilegiado para relações cada vez mais complexas e sofisticadas* com o mundo dos objetos, das pessoas [..]. (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 5).
O que somos[...] é aprendido socialmente *como resultado de nossa atividade no mundo dos objetos e relações*, como resultado da vida que levamos [...] Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 5).
O que cada criança experimenta ao longo da vida dependerá do acesso dela à cultura do que à criança é ofertado, desde que ela nasce [...] (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 5).

Fonte: Dados da pesquisa (2023, grifos nossos).

Por conseguinte, a creche é uma instituição designada socialmente para uma educação desenvolvente e seu papel constitui em provocar necessidades humanizadoras a partir de uma ação conjunta entre bebês e crianças pequeninas. Os adultos, como parceiros mais experientes, significam o mundo para eles, de modo consciente e intencional, potencializando e qualificando a relação deles com os objetos e fenômenos da cultura.

Nessa conjuntura, por meio do processo de significação dos movimentos, gestos e reações das crianças, e pela intervenção do adulto, as marcas da cultura vão sendo internalizadas em sua inteligência e personalidade, ou seja, em suas relações com o mundo (Smolka, 2010).

Podemos notar a potência de uma relação na qual o adulto significa um gesto natural de um bebê e, desse modo, imprime a ele um valor cultural transformando-o, desse modo, em signo, a partir do seguinte exemplo:

> O movimento da criança pré-verbal de apontar com o dedo (sinal) o objeto que deseja, provoca na mãe uma reação social de significar, de interpretar dentro de uma pauta de padrões culturais, possibilitando à criança se apropriar da relação que pode existir entre o sinal (movimento de apontar) e o objeto sinalizado. Nesse aspecto, ao conferir-lhe uma significação, o outro converte o sinal em signo (Pino, 2005, p. 164).

Diante dessas reflexões, uma creche que humaniza organiza-se para oportunizar a tessitura intencional de uma rede de relacionamentos sociais mediados por signos da cultura. Eles são, por excelência, instrumentos psicológicos que, introduzidos nas relações, medeiam a comunicação entre crianças e adultos,

provocando nelas patamares superiores de desenvolvimento. Em consonância com essa concepção, o bebê e a criança pequena

> [...] no contato com os adultos e através deles com os signos culturais, faz com que as suas reações passem a ser mediadas por tais signos, o que provoca neles o desenvolvimento de neoformações psíquicas, o que possibilita a internalização de novas formas humanas de comportamento (Bissoli, 2001, p. 345).

Um dos papéis imprescindíveis da creche, consiste na necessidade de se criar contextos de mediação entre as crianças e a cultura, pois não basta a criança conviver com o mundo da cultura, é necessário que ela realize uma atividade na qual possa efetivamente se relacionar com os eventos da cultura e dessa maneira, apropriar-se das elaborações humanas.

Importante ressaltar que esse processo de apropriação da cultura implica a participação ativa do bebê e da criança pequenina em práticas sociais, que poderão resultar em tornar próprios, para o sujeito ativo, modos sociais mais complexos de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros.

Nesse prisma, as possibilidades que as crianças têm de se apropriar da cultura são determinadas pelas oportunidades de participação. Por isso, a relevância de olhar para os bebês e para as crianças pequeninas como sujeitos com direitos inegociáveis, envolve considerar suas possibilidades de atuação e participação ativa nas relações educativas.

Se por um lado, promover a participação dos pequenos nas experiências culturais é base para a humanização, apropriar-se das capacidades especificamente humanas acontece pelas ações intencionais do parceiro mais experiente no que tange à promoção das formas especiais dos bebês e das crianças pequeninas se relacionarem com o mundo em cada período de seu desenvolvimento individual humano.

Importante evidenciar que essas formas especiais denominadas atividades-guia são permeadas por signos culturais e desse modo, precisam se materializar em práticas na creche, nas suas melhores versões, pois se trata da linguagem que mais provoca interesses, aprendizagens e desenvolvimento, suscitando mudanças psíquicas substanciais na vida do bebê e da criança pequenina.

Como já evidenciamos, no primeiro ano de vida a atividade que motiva o desenvolvimento do bebê é a comunicação emocional direta na qual o adulto, em

uma relação permeada por formas culturais de conduta, busca criar situações afetivas de comunicação significando o mundo a esse pequeno sujeito que vai imprimindo em sua personalidade um sentido de quem ele é.

Esse tipo de relação se estabelece na creche especialmente nas ações dirigidas em cuidados como a alimentação, o banho, as trocas e o sono, nas quais os adultos, portadores da cultura, esforçam-se para qualificá-los como possibilidades para a criação de elos de comunicação.

Nessa vertente, engendrar relações sociais reguladas por marcas do humano (Pino, 2005) possibilita que as funções orgânicas e inatas sofram evoluções, transformando-se em funções superiores sob a ação da cultura. Nessa circunstância, a humanização se configura na dialética relação entre o aparato biológico e os afetamentos provocados nas relações interpessoais que ocorrem no meio cultural (Oliveira, 2016).

Amparados nessas ideias, podemos significar que, as funções orgânicas

> [...] envolvidas na relação da criança com seu meio, vão sofrendo uma adaptação estrutural e funcional às condições de existência definidas pela cultura desse meio. Assim, o “choro”, por exemplo, que, inicialmente, não passava de um sinal de alerta de um mal estar orgânico, diversifica suas causas e modifica suas formas, tornando-se um meio de expressão de desejos da criança [...] (Pino, 2005, p. 267).

Segundo Pino (2005), outros aspectos denotam o valor da cultura ao processo de humanização do bebê, como o olhar, que, inicialmente, encontra-se perdido e, gradativamente, seleciona os alvos que têm alguma significação para ele. Os sons que emitem vão se assemelhando aos da fala, os objetos culturais deixam se ser meras imagens captadas para se tornarem objetos variados e distintos, provocadores de atitudes diversificadas no bebê.

Nesse cenário evolutivo, entre o segundo e terceiro ano de vida, o interesse da criança passa a ser motivado pelos objetos da cultura humana percebidos por ela e que foram introduzidos por um parceiro mais experiente nos momentos de ação conjunta com os adultos, como, por exemplo, nas situações de cuidado.

Nesse momento da vida, o desenvolvimento infantil passa a ser guiado pela atividade objetal manipulatória (Elkonin, 2009) marcada, inicialmente, pelo manuseio e exploração dos objetos da cultura e, próximo aos três anos, pelo crescente

interesse em compreender os significados e objetivos das ações dos adultos sobre esses materiais.

Criar condições aos bebês e crianças pequeninas formas de conhecer as propriedades e os usos sociais desses objetos, implica em garantir o seu direito a se relacionar com a cultura historicamente acumulada em suas diferentes formas, tamanhos, temperaturas, propriedades em geral e amplas formas de manuseio.

Na medida em que a criança vivencia chances de se relacionar com mais pessoas e com os objetos culturais em diferentes situações, promovendo a ampliação de seu repertório acerca da realidade cultural, mais condições ela terá de sofisticar suas brincadeiras, no sentido de assumir papéis a fim de compreender as relações vividas com os adultos. Por esta razão, a atividade que mais provocará o desenvolvimento do psiquismo será o jogo de papéis sociais (Leontiev, 2014).

Nessa atividade-guia entra em cena mais uma vez a potência da cultura, pois quando a criança representa os modos de agir, de conduta que se constituem em uma determinada cultura, ela exercita formas mais sofisticadas de comportamento e consequentemente, a brincadeira influencia o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade (Elkonin, 1987). A partir dessa premissa, ao representar diversas atuações no jogo,

> [...] a conduta da criança vai sendo por ela controla de acordo com as regras sociais do papel representado, o que a ajuda a iniciar um processo de reflexão – quando compara seu comportamento no papel representado na brincadeira com o seu próprio comportamento, assimilando outras formas de ser e organizar sua conduta e desenvolver seu pensamento e sua consciência (Akuri; Lima, 2017, p. 126).

Com base nessas reflexões, a creche, então, preconiza em sua rotina o desenvolvimento das diferentes atividades-guia, configura-se como uma instituição promotora de relações culturais afetivas profundas, privilegiadas e humanizadoras.

Defendemos essa ideia, pautando-nos no princípio de que cada atividade principal carrega em si a possibilidade de o bebê e da criança pequenina vivenciarem relacionamentos que viabilizem a apropriação da cultura humana, tornando-os humanos em suas formas mais desenvolvidas.

Outro aspecto humanizador dessas relações tecidas no desenvolvimento das atividades principais, valida um postulado da Teoria Histórico-Cultural que anuncia o desenvolvimento humano a partir da lei genética geral do desenvolvimento

(Vygotski, 1995), na qual as aprendizagens se efetivam inicialmente nas relações com os outros, na ação compartilhada, externamente e depois são internalizadas pelo indivíduo. Os trechos na sequência (Quadro 39) apontam a relevância de contemplar na rotina da creche as atividades principais:

Quadro 39 – Sobre a creche como promotora de atividades principais que possibilitam a apropriação da cultura humana

Em determinados períodos da vida do bebê e da criança pequenina *existem atividades que têm um impacto mais decisivo na promoção do desenvolvimento psíquico* (Leontiev, 2014). Cada uma delas é chamada de ATIVIDADE PRINCIPAL, dominante ou guia (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 15).
Dos 4 meses até pouco mais de 2 anos, faixa etária das crianças de nossa escola, as melhores e mais ricas formas da criança se relacionar com o mundo e, assim, aprender e desenvolver sua inteligência e personalidade são: *a comunicação emocional direta do bebê com o adulto (no primeiro ano de vida) e a atividade objetal manipulatória (na primeira infância, de 1 a 3 anos, aproximadamente)* (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 15).

Fonte: Dados da pesquisa (2023, grifos nossos).

Para a Teoria Histórico-Cultural, desenvolver ações em comum, configura-se como via de apropriação da cultura com vistas à efetivação de um ensino provocador de avanços no psiquismo, que de maneira natural não ocorreriam.

Nesse sentido, em uma relação conjunta constituída por signos da cultura, a criança, ao realizar, com o auxílio de um parceiro mais experiente, uma ação que está além de suas possibilidades de realização, é provocada para, em breve, realizá-la sozinha. Dessa maneira, o ensino desenvolvente deve promover relacionamentos que se adiantem ao que a criança já sabe e, assim, promova novas aprendizagens e desenvolvimento. Em outras palavras,

> o ensino desenvolvente deve incidir naquilo que a criança ainda não conquistou e é sempre colaborativo, ou seja, envolve o fazer independente da criança mediado pelo educador e pela educadora – ou mesmo por crianças mais experientes - que provêm níveis de ajuda necessários (Mello, 2007, p. 98).

Uma creche promotora de uma educação desenvolvente, que objetive provocar avanços e, consequentemente, o pleno desenvolvimento infantil, necessita assegurar, em sua rotina, tempos dirigidos a atividades autônomas que propiciem ações conjuntas entre crianças de diferentes idades, considerando que a ação

compartilhada, formada por signos culturais, possibilita que todos os sujeitos participantes se superem e assim, possam ir ao máximo de seus níveis de desenvolvimento (Teixeira; Barca, 2017).

Campos e Rosemberg (2009, p. 22) evidenciam a convivência entre crianças de diferentes idades como direito a ser garantido nas escolas de Educação Infantil e como situações que possibilitam a apropriação de cultura, tendo em vista o desenvolvimento de capacidades humanas:

> Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão [...] Bebês e crianças bem pequenas aproveitam a companhia de crianças maiores para desenvolver novas habilidades e competências [...] crianças maiores aprendem muito observando e ajudando a cuidar de bebês e crianças pequenas.

Marx e Engels (1987, p. 49) validam a importância da ação compartilhada ao afirmarem que “é na comunidade com os outros que cada indivíduo desenvolve suas faculdades em todos os seus aspectos”. Para Mukhina (1996), quando a criança mantém um contato permanente e variado com outras crianças, forma-se uma comunidade infantil, no qual, em seu interior, a criança aprende a se comportar em coletividade e a se relacionar com os demais que não são apenas os adultos.

É com essa visão que a creche assume o grande desafio de se constituir em uma comunidade responsável em assegurar nos seus modos de organizar a rotina, os espaços e os materiais a concretização de relações educativas que oportunizem a todos, independentemente de sua classe social, raça, gênero ou etnia, apropriar-se da cultura humana, possibilitando ao indivíduo singular tornar-se membro do gênero humano (Tonet, 1998).

Essa situação se torna complexa, ao considerarmos as determinações que compõe o contexto em que a creche está inserida. Situada no contexto de uma sociedade comandada pelo capital, todo o processo educativo dirigido à classe trabalhadora tenderá a reproduzir relações sociais orientadas por mecanismos de desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Nesse cenário, a desigualdade no que se refere à apropriação da cultura em suas formas mais desenvolvidas acaba por se refletir na educação: ao trabalhador, basta apropriar-se de conhecimentos pragmáticos, já que ela está voltada para formar meros executores que atuem no mercado. À classe dominante, dona dos

meios de produção, o processo educativo se configura na apropriação dos bens culturais mais elaborados produzidos pela sociedade.

Cria-se um grande abismo social de exclusão, que determina, em grande medida, as possibilidades que cada sujeito terá de acesso às significações culturais, materiais e não materiais, de humanizar-se ou não nas máximas possibilidades.

Diante desse contexto, a creche e outras instituições educativas podem resistir e superar essa conjuntura excludente e desumanizadora por meio de um trabalho contínuo, sistemático e principalmente apoiado nos conhecimentos das ciências. Dessa forma, organizações educativas se tornam potentes quando

> [...] exercem ações educativas importantes sobretudo quanto às percepções ou visões de como é ou deve ser a sociedade, a escola, mediante, ao que podemos denominar de currículo, mediante a vivência de relações sociais pelos sujeitos que as constituem (Dal Ri; Vieitez, 2012, p. 257).

Uma creche includente, que resiste e busca superar relações mercadológicas em sua rotina, tem como princípio orientador provocar a formação humana em níveis cada vez mais superiores, de todos que dela fazem parte, inclusive dos familiares, oportunizando situações educativas de apropriação da cultura humana.

Um rico caminho para que as famílias se apropriarem dos aspectos mais desenvolvidos da cultura, está no modo como são tratadas pelos profissionais da creche, no sentido de que, ao serem ouvidas, atendidas e acolhidas em suas necessidades e singularidades, apropriam-se de formas mais elaboradas da conduta e da atividade humanas.

Outra situação que repertoria culturalmente as famílias envolve a promoção de ocasiões nas quais elas podem se apropriar de diferentes conhecimentos pautados nas ciências expressos, sobretudo, no Projeto Político-Pedagógico da instituição. Elas se encerram com a finalidade principal de socializar e ampliar os conhecimentos das famílias, orientados, muitas vezes, pelo senso comum.

Nesse sentido, são oportunidades efetivas para que elas conheçam a proposta pedagógica da creche, inclusive acerca da concepção de currículo que considera todos momentos vividos pelos bebês e crianças pequeninas como possibilidades de provocar deliberadamente a relação com a cultura que extrapola a experiência cotidiana delas.

Por conseguinte, o valor e as possibilidades de se objetivar em uma instância educativa diferentes maneiras de promover intencionalmente apropriações de formas relacionais mais desenvolvidas e de conhecimentos científicos que superem a cultura do não cotidiano são revelados nos trechos expostos no Quadro 40:

Quadro 40 – Sobre a creche como instituição que socializa a cultura

Se compreendemos que as possibilidades de desenvolvimento humano da criança estão presentes e são potentes em todos os momentos vividos por ela na escola, desde a chegada até o momento da saída, é fundamental: Realizar a matrícula da criança como um ato que vise o início da constituição de relações de segurança e de confiança por meio do acolhimento, da escuta atenta e do diálogo com as famílias. É nesse momento que *os familiares começam a conhecer os elementos principais do nosso Projeto Político-Pedagógico (conceitos de escola de Educação Infantil, de criança, de aprendizagem e desenvolvimento, dentre outros)* (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 9).
[...] é fundamental que os familiares conheçam e compreendam o que é feito com as crianças na escola e por quê é feito. *Desta forma, buscamos formar e informar cada família sobre a educação que realizamos, desde os primeiros contatos dela com a escola. É no ato da matrícula (agendada previamente) que os pais e/ou responsáveis por cada criança são acolhidos pela Equipe Gestora e podem conhecer o documento orientador da nossa escola, o PPP.* A partir dos fundamentos teóricos de nossa proposta pedagógica apresentada nesse documento, apresentamos imagens e narrativas sobre práticas desenvolvidas. Assim, começam a ser criados vínculos baseados no afeto, no conhecimento e na segurança no trabalho desenvolvido (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 23).
Estabelecer relações de respeito com as crianças, formando e ampliando nossa consciência de que os *modos por meio dos quais nos relacionamos com as coisas e as pessoas, bem como nossas atitudes com os/as demais Educadores/as, com as famílias e com as com crianças são referência (modelo) para a formação da inteligência e da personalidade delas* (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 13).
Na voz dos/as Educadores/as, trazemos alguns aspectos da escola que temos hoje e que busca ser, cada vez mais: [...] com uma *escuta ativa dos profissionais, crianças, famílias e comunidade* (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 21).
Na voz dos/as Educadores/as, trazemos alguns aspectos da escola que temos hoje e que busca ser, cada vez mais: Democrática – *incentivadora do protagonismo de todos/as os/as Educadores/as, das crianças e de seus familiares* na “comum-unidade” do trabalho educativo; (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 21).
[...] *cuidar diariamente das relações dos/as Educadores/as entre si, com as crianças e com as famílias,* baseando-as no respeito, acolhimento, escuta atenta, solidariedade, justiça, comprometimento e profissionalismo – valores e princípios que, em primeiro lugar, devem fazer parte das ações e atitudes da Equipe Gestora, como referência para as demais (Projeto Político-Pedagógico, Marília,

2021-2024, p. 28).

Fonte: Dados da pesquisa (2023, grifos nossos).

A creche, sob a perspectiva de ser espaço-tempo de humanização, é conduzida por um currículo que assegure uma educação desenvolvente para todos, o qual se constitui a partir da premissa basilar de que todas as crianças são ricas em possibilidades, iguais em seu direito à apropriação da cultura, mas diferentes em suas necessidades e especificidades.

Trata-se de compor um currículo em que os educadores busquem satisfazer, nas ações de educação e cuidado, as necessidades básicas desse pequeno indivíduo e criam relações constituídas por conteúdos humanizadores, nos quais estão presentes as formas ideais da cultura humana, como, por exemplo, a fala direta e não infantilizada com o bebê. Sobre as formas ideais, mais elaboradas enredarem relações, Vigotski (2018, p. 47) afirma que:

> [...] se no meio circundante, a fala é rica e se conversam muito com a criança, ela tem chances de se desenvolver rapidamente, no que diz respeito a fala. Agora, se nesse meio, a fala é pobre e conversam pouco com a criança, ela se desenvolverá de modo pior.

Em sintonia com essas ideias, na creche, o currículo se configura como as vivências em que os pequenos sujeitos têm como direito essencial a convivência com as formas finais, ideais da cultura desde a entrada até a saída da instituição. Esses relacionamentos com a riqueza cultural produzem necessidades humanizadoras como a comunicação, a experimentação, a movimentação, etc.

Essa visão de currículo orienta a cultura da creche, pois requer dela uma organização de sua rotina, dos espaços e dos materiais que promovam relações entre adultos e crianças significadas por condutas, linguagens em suas formas mais desenvolvidas e com os objetos da cultura material e imaterial, possibilitando aos bebês e crianças pequeninas a apropriação de o que de melhor a geração humana produziu e produz.

Sendo assim, a concretização de um currículo humanizador para todos implica em organizar a rotina com preciosos momentos para livres escolhas com espaços ricos e diversificados, com materiais que, a cada período do desenvolvimento, podem desafiar, humanizar, elevando o desenvolvimento infantil a patamares superiores. Significa organizar a gestão do tempo respeitando os ritmos

individuais e o envolvimento de cada um no interior de um contexto de vivências culturais promovendo o exercício de funções psíquicas em níveis cada vez mais sofisticados.

Nesse cenário curricular, é fundamental considerar o quádruplo protagonismo: o professor, o educador, a criança e suas famílias. O docente é como sujeito e autor nos processos de planejar, desenvolver e avaliar práticas sociais que poderão impulsionar o desenvolvimento humano dos bebês e das crianças pequeninas, desde que estejam ativos e envolvidos nessas experiências. O educador como sujeito ativo no acompanhamento e auxílio no desenvolvimento das relações. E, por fim, a relevância de as famílias vivenciarem relações humanizadoras expressas na forma como são tratadas pelos profissionais da creche e nas diferentes situações que possibilitam apropriar-se de conhecimentos científicos sobre como seus filhos aprendem e se desenvolvem.

O esquema abaixo (Figura 15) busca evidenciar esse protagonismo:

Figura 15 – Protagonistas nas relações sociais

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2023).

Esse encadeamento de relações tece um currículo que viabiliza uma educação de qualidade que se constitui por um esforço coletivo e consciente da instituição com vistas a traduzir em vivências os direitos das famílias a serem acolhidas e respeitadas em suas especificidades e os direitos fundamentais das crianças anunciados por Campos e Rosemberg no documento do Ministério da Educação de 1995, reeditado em 2009. Esse documento é denominado “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (Brasil, 2009). Sendo assim, uma creche de qualidade requer

> oferecer as melhores condições e recursos construídos histórica e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis,

> humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos (Brasil, 2009, p. 85).

Diante dessa perspectiva, é essencial a garantia de um currículo que tenha como norte os direitos de todas as crianças, desde a mais tenra idade, a um ambiente com relações estáveis e seguras a fim de que elas se movimentem, brinquem, explorem com gradativa autonomia e se relacionem com a natureza, aprendendo e se desenvolvendo nos relacionamentos com os adultos e com as outras crianças de diferentes idades, podendo expressar seus sentimentos e desenvolver sua identidade cultural e racial. Também, que implique direitos às relações respeitosas e afetivas durante os momentos de educação e de cuidado, garantindo, assim o direito à proteção, ao afeto, à higiene, saúde, alimentação saudável e, ainda, a uma especial relação permeada por uma atenção individual no período de acolhimento e inserção, quando ela chega à escola ou à determinada turma, bem como em todos os momentos vividos na creche (Brasil, 2009).

Importa ressaltar que esses direitos serão concretizados com a finalidade de propiciar a formação humana de cada indivíduo, em suas formas mais complexas, quando forem orientados por relações sociais não cotidianas. Sabemos que quanto mais sofisticados forem os relacionamentos com os bebês e com as crianças pequeninas, viabilizando o convívio deles com as formas mais elaboradas da cultura humana, mais condições de o ambiente da creche se conformar como fonte de todas as características particularmente humanas.

Nessa vertente, o currículo da Educação Infantil se esculpe como uma totalidade de diferentes momentos intencionalmente planejados e vividos na creche que objetivam estabelecer e mediar relações ativas de comunicação da criança com a cultura mais elaborada. Em cada período do desenvolvimento, a criança melhor se relaciona com o mundo, aprende e se desenvolve.

Na sequência (Quadro 41) evidenciaremos a concepção de currículo em uma creche:

Quadro 41 – Sobre o currículo e a creche

Currículo na Educação Infantil é o *conjunto das situações que as crianças vivem na escola, na relação com o mundo de pessoas e objetos* [...] (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 7).
Defendemos que esse currículo seja capaz de criar as *melhores condições para*

o desenvolvimento em níveis cada vez mais elevados, de cada bebê e criança pequena matriculados [...] (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 7).
[...] o currículo que buscamos para a nossa escola é “vivo” *orientado para as ações indissociáveis de cuidar e educar as crianças*, produzidos na relação delas com a cultura [...] (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 8).
[...] esse currículo *visa a garantia dos direitos das crianças por meio das práticas de cada profissional dessa instituição* e dos esforços de todos para a ampliação do nosso conhecimento sobre as especificidades do trabalho que realizamos [...] (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 8).
[...] para que esse currículo vivido em cada momento e em todas as ações feitas com os bebês e crianças esteja a serviço da educação promotora de aprendizagem e desenvolvimento que pretendemos oferecer, é *preciso organizar os espaços, os materiais, os tempos da instituição e as relações vividas de forma planejada e intencionalmente voltada aos objetivos dessa educação*, garantindo, desta forma, as condições necessárias ao exercício diário *dos direitos fundamentais das crianças* (Projeto Político-Pedagógico, Marília, 2021-2024, p. 23).

Fonte: Dados da pesquisa (2023, grifos nossos).

A partir dessas reflexões, inferimos que a creche pode se tornar um cenário humanizador composto por experiências, espaços, materiais e tempos que possibilitem aos pequenos se apropriarem de objetos materiais e não materiais da cultura do não cotidiano. Isso ocorre por meio das diferentes relações que acontecem na ação conjunta entre adultos e crianças nos momentos destinados aos cuidados e nas explorações, nas quais os portadores da cultura, os parceiros mais experientes significam o mundo para eles.

Esse espaço educativo, figura como o lugar da cultura mais elaborada e que promove o desenvolvimento humano em suas formas mais complexas. Possibilita, também, a apropriação da cultura por parte das famílias que passam a ocupar o lugar de sujeitos e de parceiros na relação com a escola a partir da compreensão com base em elementos científicos de como as crianças aprendem e se desenvolvem.

Compreender a creche como um lugar privilegiado para a socialização da cultura, tendo em vista a formação das qualidades humanas, implica em concebermos um currículo que orienta a organização desse lugar a partir dos direitos fundamentais das crianças (Brasil, 2009). Assim, serão assegurados mediante práticas deliberadamente planejadas e desenvolvidas que possibilitem a atividade infantil, o encontro e a convivência dos bebês e das crianças pequeninas

com diferentes aspectos da cultura, nos quais marcas do humano (Pino, 2005) vão sendo internalizadas em seu psiquismo.

Com a perspectiva de ampliar cientificamente a temática da pesquisa, traremos, no item subsequente, reflexões a respeito das contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão das relações sociais e do desenvolvimento humano na infância.

4 RELACIONAMENTOS SOCIAIS E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA CRECHE: FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS HISTÓRICO-CULTURAIS

Como já sublinhamos, a teoria orientadora de nossa pesquisa é denominada Teoria Histórico-Cultural. Ela evidencia o caráter ativo do sujeito como alguém que, por meio do seu trabalho e atividade modifica a história da sociedade e é modificado por ela. Tal compreensão afirma a importância da inteligência e da personalidade constituídos na ação humana mediada pelas relações entre as pessoas e pela apropriação das objetivações humanas, social e historicamente produzidas.

No interior dessa abordagem, sublinhamos a existência de duas leis relacionais que provocam o desenvolvimento do psiquismo humano. Primeiramente, o ser humano é regido pelas leis naturais, orientadas por mecanismos biológicos, e pelas leis culturais, regidas por traços históricos e sociais. Ambas têm a sua relevância para a constituição da inteligência e da personalidade do sujeito humano.

Conforme afirma Pino (2005), a especificidade do desenvolvimento humano encontra-se no fato de que as funções psicológicas se reúnem entre si a ponto de formarem um sistema mais complexo, visto que as funções biológicas se transformam sob a ação das funções psíquicas constituídas por meio das relações culturais e de que estas carecem do suporte genético para constituir-se.

Segundo Vygotski (1996), o desenvolvimento cultural é dirigido pela lei genética geral do desenvolvimento, na qual a evolução do psiquismo humano se desenrola nos relacionamentos sociais entre as pessoas, no campo interpsicológico e, depois, no interior do ser humano no âmbito intrapsicológico.

Essas premissas científicas validam o caráter histórico-cultural do desenvolvimento humano, no qual as relações sociais do sujeito com a cultura assumem um papel substancial para a constituição humana do seu psiquismo. Sendo assim, o homem se configura como um ser essencialmente social que, fora da relação com a sociedade, não desenvolverá as suas qualidades tipicamente humanas.

Essa vertente teórica tem como base conceitual as concepções marxistas. Karl Marx analisou teoricamente o desenvolvimento a partir da abordagem histórico-social. Ele concebeu todas as relações do ser humano com o mundo, a visão, a audição, o olfato, o gosto, o tato, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a

vontade, a atividade e o amor, constituídos na relação com o outro, na apropriação da realidade humana (Leontiev, 1978).

Ainda sobre a relevância da apropriação da cultura como aspecto determinante para a humanização do indivíduo, Marx (2004) salientou a indispensabilidade do sujeito em se relacionar ativamente com a cultura, em sua VI tese sobre Feuerbach. De acordo com isso, a essência humana não se configura em situações abstratas, isoladas, no interior de cada pessoa, evidenciando que a humanidade se constitui na coletividade, no conjunto das relações sociais, nas quais, novas gerações só podem assimilar a cultura humana por meio da relação com os adultos que o rodeiam, denominado de portadores vivos da cultura (Lisina, 1987).

Nessas circunstâncias relacionais entre o homem e a cultura, dos estudos provindos da Teoria Histórico-Cultural derivaram a construção de um sistema conceitual como, por exemplo, os conceitos de infância, criança e de Educação Infantil, os quais estão conectados, configurando-se como fundamentais para orientar a maneira como as relações se estabelecem no processo educativo.

Nesse contexto conceitual, um dos principais princípios acerca do desenvolvimento humano é a compreensão de que a criança é capaz de aprender desde que nasce, e, assim, declaramos a potência que ela tem para se envolver ativamente em relacionamentos, que podem humanizar esses pequenos candidatos à humanização (Pino, 2005). Isso se explica pelo fato de ela, a criança, nascer inserida num meio rodeado por pessoas humanas, torna-a um ser humano em potencial.

Destarte, o bebê e a criança pequenina são providos de uma capacidade ilimitada para se apropriar de novas experiências e, assim, de adquirir condutas tipicamente humanas. Eles nascem com habilidades para obter impressões, de relacionar-se com os outros, que são a base do comportamento psíquico (Mukhina, 1996)

Outro princípio que imprime a potencialidade de os encontros relacionais com a cultura moldarem o desenvolvimento humano infantil em suas máximas capacidades é o valor da presença ativa do parceiro, no qual a proximidade entre as pessoas é insuficiente para se constituir como relação. Conforme Pino (2005, p. 102),

> [...] uma relação não existe pelo simples fato de por duas pessoas juntas. A simples contiguidade gera agrupamento, mas não relações sociais. Estas supõem que o indivíduo assuma, de forma espontânea ou impositiva, a posição que lhe cabe frente ao outro dentro da relação.

Portanto, é apropriado significar a infância como o período fundamental em que as crianças, mediante as relações sociais vividas no contexto cultural, apropriam-se das qualidades humanas. Nas palavras de Lisina (1987), o desenvolvimento humano está diretamente envolvido com a adequação da experiência histórico-social acumulada por gerações anteriores.

Leontiev (1978) sublinha o papel e o valor das relações sociais ao anunciar que as apropriações do desenvolvimento das aptidões humanas não são dadas aos homens naturalmente, mas é imperioso que eles estejam em relação com outros homens nos diferentes contextos sociais que vivem. O estudioso denomina esses encontros relacionais como processos de comunicação que acabam por desenrolar-se em um processo de educação. Esses processos se tornam humanizadores quando efetivamente ocorrem os encontros mais sofisticados da comunicação adulta com a comunicação primária da criança, e, nesse contato, o parceiro mais experiente significa para ela os diferentes elementos presentes na cultura.

Com relação ao processo de significação, Pino (2005) ressalta o papel do outro, denominado por ele de portador das significações culturais, para que a criança se aproprie do mundo da cultura, dos signos. Argumenta, ainda, sobre a necessidade de o adulto oportunizar a criação de relação da criança com o meio cultural, permitindo que ela construa sua história pessoal como sujeito humano no interior da história social dos homens.

A partir desse ponto de vista, as creches podem ser potencialmente lugares para a humanização de adultos e de crianças quando os professores e os demais educadores organizam, intencionalmente, espaços com tempos e rotinas privilegiados para os relacionamentos humanos, já que não se tratam apenas de arquiteturas de concreto, mas contextos formados por humanos que se encontram e se relacionam socialmente. É valoroso pensar nesse local como o lugar da vida coletiva dos bebês e das crianças pequeninas, cumprindo um importante na constituição humana, já que a humanização do sujeito, como temos observado e estudado, está conectada às relações sociais em ambientes coletivos.

Sob essa perspectiva, o espaço educativo pode se afirmar como espaço de promoção de relacionamentos humanos entre as crianças – desde bebês – e o mundo cultural que as envolve. Nas relações ativas das crianças com o mundo, elas se apropriam de modos de ser, pensar e de agir nas relações, constituindo seu psiquismo e, assim, vai estabelecendo um sentido para suas experiências, ampliando, desse modo, seu repertório cultural.

Essas reflexões nos levam a ajuizar que as condutas mais complexas de relacionamentos precisam estar presentes na creche, oportunizando que a criança conviva com elas, e, assim, apodere-se delas. É assim que a criança vai estruturando sua personalidade e inteligência, ou seja, por meio de seu relacionamento com os outros e com as coisas, de sua autonomia e autoestima, bem como do respeito pelo outro refletido no respeito que o adulto tem por ela (Farias; Mello, 2010)

Vigotski (2005) afirma o princípio da potência das relações sociais para o processo de humanização. Para ele, o meio onde a criança vive não pode ser evidenciado, por si só, como um ambiente de desenvolvimento humano, é preciso considerar as relações entre a criança e o meio, já que elas, em um caráter dialético, estarão vinculadas ao modo como ela (a criança) vivenciará diferentes momentos de sua vida. Conforme o autor, “o sentido de um mesmo elemento do meio será diferente dependendo de sua relação com a criança” (Vigotski, 2005, p. 47).

É importante observar que a força motriz do desenvolvimento humano da criança consistirá na ampliação gradativa do seu meio, das diferentes e potentes relações que ela estabelecerá com ele. Esse contexto relacional exercerá influência pela sua vivência nesse ambiente e dependerá de como a criança elaborará internamente sua relação com a experiência vivida.

Sendo assim, ressaltamos que as relações vividas coletivamente constituem as bases para as atitudes internas. A criança vai vivendo aquilo que faz, as relações que os adultos ou os parceiros mais experientes estabelecem com ela, e, desse modo, ela aprende a se comunicar, pensar, expressar e perceber o mundo. Por conseguinte, destacamos a atitude do adulto e a proeminência de relacionamentos tecidos a partir de atividades conjuntas.

A fim de compreender o valor das relações para a humanização do indivíduo, é depreendemos como elas imprimem, aos sujeitos participantes, um sistema

sofisticado de posições, ou seja, diferentes lugares que vão ocupando nas relações com os outros, orientando, assim, sua conduta, seus modos de agir, de pensar, de falar e de sentir (Vigotski, 2001).

Nesse cenário relacional, o lugar ocupado pelo sujeito no sistema das relações humanas se altera. Durante a vida pré-escolar, um grupo menor de pessoas, como pai, mãe e familiares estabelecem relacionamentos com ela. Quando a criança passa a frequentar a escola, o grupo se amplia, novas relações são tecidas e ela passa a ocupar outro lugar nesse contexto, o que pode provocar avanços psíquicos relevantes, pois

> [...] por meio das experiências vividas, a criança começa a se dar conta, no decorrer do desenvolvimento, de que o lugar que ocupava no mundo das relações humanas que a circunda não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo [...] surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades as quais já superaram este modo de vida [...] (Leontiev, 2014, p. 59).

Leontiev (2014) reitera a relevância dos relacionamentos sociais aos avanços psíquicos, que não aconteceriam naturalmente e ao desenvolvimento da moral infantil que, para Vigotski (1999), trata-se da formação de éticas internas na personalidade infantil.

Bozhóvich (1987), por sua vez, justifica como sendo o resultado das inter-relações entre adultos e crianças, que se dão a partir da apropriação pelo indivíduo de conduta humanas forjadas historicamente, como os valores, as regras e os princípios aprendidos nas relações sociais em um determinado contexto cultural.

Isto posto, alertamos sobre a necessidade de a creche ser intencionalmente composta por cenários provocadores de infinitas relações, nos quais os modos de organização da vida, como a gestão das rotinas, as composições dos espaços, os materiais disponíveis e as outras pessoas, configuram-se como aspectos essenciais para a constituição desses relacionamentos.

Com relação à qualidade das relações erguidas no ambiente escolar, ela está ligada à concepção que o adulto tem de criança, de infância, de Educação Infantil e do seu papel e, assim, exigirá do profissional o exercício intelectual de se ajustar às regularidades do desenvolvimento infantil. Sobre tais relacionamentos qualitativos, Folque (2017, p. 61) evidencia:

> Numa relação de qualidade, as crianças e os adultos vão entrando em sintonia, num encontro afetivo e cognitivo. O encontro entre seres humanos necessário para haver relação pressupõe uma atenção mútua a todas estas formas de se relacionar. Os educadores, empenhados na comunicação autêntica com as crianças, procuram escutar a criança (compreender o que ela tem para dizer), criar empatia (reconhecer e valorizar seu ponto de vista, ser capaz de reconhecer os seus sentimentos, os seus motivos e necessidades), respeitar a criança (tomá-la a sério, atender aos seus ritmos) e manter expectativas positivas sobre sua capacidade e necessidade de comunicação.

Essa sintonia, destacada pela estudiosa provém da consciência do adulto para que promova, intencionalmente, situações autênticas de comunicação entre duas pessoas que estão envolvidas. Para tais conexões, é primordial que sejam permeados pelo acolhimento e escuta das crianças. Fazemos isso quando estabelecemos situações de respeito e de intimidade junto a elas, chamando-a pelo nome, olhando-as nos olhos, com tom de voz agradável ao anunciar o que vamos fazer, ao consideramos suas iniciativas e também pela maneira como a tocamos. É nesse encontro conjunto e dialógico (Volóchinov, 2017) que o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades necessita ocorrer.

Desse modo, esses encontros dialógicos provocam transformações qualitativas no psiquismo humano, já que, como acentua Pino (2005, p. 103), a promoção de relações sociais representa “algo bem mais profundo: é o outro tornando-se parte da pessoa, “o eterno sócio do eu”, como diz Wallon, é a significação que a palavra do outro tem para o eu”.

Nessa perspectiva, essas relações farão parte da forma como a criança compreenderá a vida, sua percepção a respeito do mundo a sua volta, além de contribuir na atribuição de sentido aos objetos e situações vividas coletivamente (Paredes; Kohle, 2020).

Na creche, os professores são responsáveis pela organização do ambiente social educativo. Nessa intervenção pedagógica, amparados em fundamentos científicos, conduzem conscientemente, as relações sociais com os objetos, com as crianças, entre elas e com os adultos.

Ao reconhecer o valor da relação estabelecida pela criança com a cultura para a sua formação humana, esse profissional busca as formas favoráveis para provocar nela o estabelecimento de diferentes relacionamentos com a cultura e com as pessoas que nela estão inseridas, promovendo contextos essenciais ao

desenvolvimento das máximas qualidades humanas nos diferentes períodos de sua vida.

O desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades requer situações relacionais que levem o sujeito a avançar para um novo nascimento, o cultural, uma vez que, como já vimos, o nascimento biológico não é suficiente para o alargamento das funções culturais, definidoras do humano.

Para Pino (2005), diferentemente das funções elementares que são inatas, as funções psíquicas superiores configuram-se como tipicamente humanas, tais como, por exemplo, a percepção, a linguagem, a atenção voluntária, a memória, o autocontrole da conduta, dentre outras. As funções superiores típicas da pessoa humana são, assim, aprendidas na relação com as outras pessoas. Como exemplo, temos a fala, uma função interna que tem origem externa nas relações humanas, pois conforme a criança se comunica com as pessoas, ela se conecta às palavras, produzidas histórica e coletivamente, de modo mais individualizado (Bissoli; Nogueira 2021).

Sendo assim, ressaltamos que, mesmo antes do aparecimento da fala, no interior de um contexto de relações intimas e afetivas com os adultos, o bebê já se expressa por meio de diferentes recursos comunicativos como o choro, o riso, o balbucio e as primeiras vocalizações.

A partir desses relacionamentos pautados por situações autênticas de comunicação, ele desenvolve a linguagem autônoma (Vigotski, 2012), criando sua própria linguagem, semelhante à nossa, podendo expressar suas próprias palavras para se referir aos objetos, aos animais, às pessoas. Essa linguagem não tem função simbólica, pois está diretamente vinculada à situação concreta, percebida pelo bebê.

Nesse cenário humanizador, mediado por elos de comunicação, as relações se modificam. A criança vai gradativamente superando os limites impostos pela fala situacional e começa a expandir a habilidade de pensar e de se comunicar, não mais por gestos, olhares, gritos, mas por palavras.

Sendo assim, o domínio da linguagem proporciona à criança conquistar um lugar mais complexo nas interações com o mundo exterior, passando a participar mais ativamente nas situações que a cerca (Bissoli; Nogueira, 2021).

Outro avanço significativo promovido pelo desenvolvimento da fala no interior de um contexto relacional é que, conforme a criança se torna capaz de compreender o que os adultos falam, a linguagem passa a cumprir um papel valioso no que se refere ao controle da conduta.

Neste momento da vida, a criança ainda não consegue se autocontrolar, mas o adulto a orienta e diz o que pode e o que não pode ser feito em uma determinada conjuntura, proporcionando que ela, progressivamente, internalize essas regras e seja capaz de realizar por si mesma a conduta de cada circunstância vivida.

No primeiro ano de vida, como resultado das relações humanas vividas pela criança, sobretudo as comunicativas, distende uma consciência embrionária, intitulada por Vigotski (1996) de protonosotros. Inicialmente, é coletiva por conta da intensa relação entre as pessoas.

Nesse período da vida, a percepção está vinculada diretamente ao afeto, no qual o bebê toma consciência de que alguém cuida dele para poder engajar-se na criação de vínculos por meio das interações sociais basilares para o desenvolvimento humano (Toassa; Souza, 2010).

Sobre o valor desses relacionamentos para a primeira formação sistêmica da consciência humana, Davidov e Shuare (1987, p. 9, tradução nossa), pontuam que

> As fontes da consciência – escreveu A. Luria – não devem ser encontradas no interior do seu sistema cerebral, nos mecanismos dos processos nervosos, mas sim nas relações sociais reais do homem com a sua realidade objetiva, em sua vida social.

Conforme o bebê vive como sujeito ativo, desde a mais tenra idade, suas ligações com os adultos e crianças mais velhas vão apresentando para ele os objetos da cultura humana, os seus interesses se ampliam, sua percepção complexifica, construindo, assim, relacionamentos mediados pelos objetos. Durante essas vivências e apropriações, outro tipo de consciência surge: a noção do eu, na qual a criança como a se diferenciar dos adultos.

Sobre o potencial das relações sociais para a gênese social das funções psíquicas superiores, Vigotski (1995, p. 147) argumenta:

> [...] as funções psíquicas superiores foram em tempos passados relações reais entre os homens. Relaciono-me comigo mesmo como as pessoas se relacionam comigo. Tal como o pensamento verbal corresponde à transferência da linguagem ao interior do indivíduo, tal como a reflexão é a

> internalização da discussão, assim também a função da palavra, [...] só pode ser explicada se recorrermos a um sistema mais amplo que o próprio homem. A psicologia primária das funções da palavra é uma função social e se quisermos saber como funciona a palavra na conduta do indivíduo, devemos analisar, antes de tudo, qual tem sido sua função anterior no comportamento social dos homens.

É possível afirmar, então, o psiquismo humano constituído a partir do conjunto dos relacionamentos sociais internalizados. A escola, então, pode se configurar como um espaço organizado para o desenrolar de tais situações relacionais provocadoras da formação humana em suas infinitas possibilidades.

Com o propósito de se tornar *lócus* de aprendizagens e desenvolvimento, na creche, os professores e os demais educadores precisam se dedicar à apropriação do conhecimento das regularidades do desenvolvimento das crianças em nossa sociedade – isto é, sobre como a criança melhor se relaciona com a cultura nas diferentes idades e aprende. Trata-se de compreender o modo pelo qual a criança melhor se relaciona com o mundo em cada momento da vida para aprender e se desenvolver.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a “atividade principal”, cumpre o papel de provocar importantes mudanças no psiquismo infantil e de formar as singularidades psicológicas da personalidade num determinado período do desenvolvimento (Leontiev, 1978).

No primeiro ano, essa maneira especial da criança se relacionar com o mundo é caracterizada como “comunicação emocional direta”. Nesta atividade, a criança é sujeito na comunicação, realizada por meio do olhar, dos gestos, expressão facial e do movimento corporal. Ela é extremamente sensível ao tratamento do adulto, e uma mediação importante para a constituição da comunicação da criança com o outro é a criação intencional de conexões afetivas a partir da atenção individualizada, do respeito e da fala e atitude carinhosa do adulto para com ela.

Por conseguinte, são tecidos vínculos que propõem ao bebê experimentar novas vertentes humanizadoras como a de apropriar-se de novas impressões, de mover-se e de relacionar-se com os adultos, consideradas a base do comportamento psíquico, pois poderão determinar tais relações com todo o resto do mundo (Leontiev, 1978). Consequentemente, já no primeiro ano de vida

> [...] se manifesta claramente a lei geral do desenvolvimento psíquico, segundo a qual processos e qualidades psíquicos se formam na criança sob a influência decisiva das condições de vida, da educação e do ensino (Mukhina, 1996, p. 18).

Assim, no período inicial da vida, os relacionamentos guiados pela comunicação emocional direta trazem aos bebês as primeiras impressões sobre o mundo circundante e as percepções elementares que permitem se orientarem no mundo, constituindo, então, condição essencial para a apropriação de diferentes experiências sociais, fundantes para a formação da inteligência e da personalidade.

A creche torna-se, então, um ambiente capaz de aprimorar situações de cuidados como momentos privilegiados de educação, como as trocas, a alimentação e o sono. Em um ambiente configurado para a atividade humana, o conteúdo humanizador está vinculado aos tratos do bebê e da criança pequena, permeados por um tom de voz e gestos suaves, pelo respeito e pela busca de iniciativa, compartilhando o que vai acontecer e, tornando a relação entre adulto e criança um momento de prazer para ambos.

Lisina (1987, p. 276) demonstra o valor da comunicação como relação conjunta entre duas pessoas ao defini-la como

> [...] determinada interação das pessoas no curso no qual elas trocam diferentes informações com o objetivo de estabelecer relações e unir esforços para buscar um resultado comum. Deste ponto de vista psicológico, a comunicação é um tipo peculiar de atividade que se caracteriza, por sua orientação para o outro participante da interação na qualidade de sujeito.

Vale destacar a substancialidade da qualidade de uma relação dialógica entre sujeitos pensantes, com modos diferentes de compreender o mundo. Essa relação é determinante para a progressão da personalidade infantil, ponderando sobre seu papel para o autoconhecimento e para o conhecimento das outras pessoas, como também para a valorização de si e das outras pessoas.

No interior da atividade de comunicação emocional, o adulto apresenta o mundo dos objetos às crianças, provoca interesse da parte delas. A comunicação pura, que envolvia completamente o bebê, passa à colaboração, em que os elementos e os acontecimentos estão ligados com a interação objetal, subordinados e motivados por ela (Lísina, 1987).

Nesse contexto, o papel decisivo para a mudança da atividade principal da comunicação emocional para a objetal manipulatória é o de promover relações mediadas pela iniciativa antecipadora do adulto, que começa a oferecer brinquedos à criança muito antes que ela consiga pegá-los, ensinando-a a manter corretamente a colher e a beber num copo quando ela maneja ainda pouco habilmente os objetos.

Ao considerarmos o papel do adulto em criar intencionalmente relações com os objetos, saibamos que

> [...] as objetivações materiais e imateriais produzidas historicamente pelos homens podem ser apropriadas pelo indivíduo somente dentro de uma comunidade humana através da relação humana com outros seres humanos. Desde os primórdios, a criança encontra-se em um ambiente humanizado, no qual estão incorporados nos objetos as forças humanas essenciais, mas isso não basta, é necessário desenvolver mediações que possibilitem às crianças a apropriação dessas forças (Márkus, 2015, p. 55).

Os motivos da relação guiada pela comunicação entre o bebê e o adulto se tornam práticos, pois a criança quer conhecer, por meio de todos os sentidos, os objetos encontrados a sua volta e o adulto passa a ocupar o lugar de parceiro nessa exploração sensorial. Nesse momento da vida, a escola, na figura do docente, pode intencionalmente provocar o tateio, a experimentação ao organizar os espaços de maneira que, deliberadamente, provoque a atividade exploratória das crianças e assim viabilize tempo para a exploração da cultura presente no espaço escolar. Além disso, pode criar a necessidade de a criança querer se deslocar, engatinhar e até andar, possibilitando a ela ocupar um outro lugar nas relações com os adultos os quais convive.

Essa ligação inicialmente guiada pela exploração livre dos objetos pode e deve ser sofisticada pelos adultos, ao provocarem na criança seu crescente interesse em compreender os significados e os objetivos das ações das pessoas circundantes. Esse curso educativo requer o planejamento de experiências propulsoras das situações e de apropriação de objetos culturais, inicialmente o uso livre e, depois, a reprodução das ações e operações – aprendidas na relação com o adulto por meio da imitação e do ensino, processos nos quais apresentamos a atividade humana necessária a seu uso e os modos de ação com eles (Akuri; Lima, 2017)

Esse cenário permeado por diferentes ações conjuntas evidencia o valor do papel do adulto para possibilitar à criança a apropriação dos objetos da cultura

humana, nos quais estão materializadas faculdades essenciais humanas fundamentais, denominadas por Márkus (2015) como portadores das relações sociais. Leontiev (1978, p. 272) ilustra essa relevância a partir da seguinte metáfora:

> Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças mais pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam a sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar.

Diante da essencialidade de se promover contextos relacionais nos quais as crianças estabeleçam relações ativas com os objetos da cultura humana, podemos depreender que nascer *homo sapiens*, no meio humano, não garante que elas obterão as qualidades humanas. Torna-se urgente que essas novas gerações "subam nos ombros das gerações anteriores, por meio do caminho do progresso social e científico- tecnológico" (Zaporozhets, 1987, p. 244).

No interior da atividade objetal manipulatória, começa a ser desenvolvida uma nova atividade: o faz de conta – também intitulada como brincadeira de papéis, jogo protagonizado, dentre outras denominações. Conforme é ampliado qualitativamente o olhar da criança ao entorno, seu interesse se expande dos objetos em si para sua função social, engendrando a imitação dos adultos em suas relações sociais como o objeto do faz de conta, o qual que se constitui como atividade principal da criança em idade pré-escolar.

Nessa atividade lúdica – não produtiva, são provocadas o desenvolvimento de funções essenciais em processo de desenvolvimento na criança como a percepção, a memória, o pensamento, a fala, a atenção, a função simbólica da consciência. Ao se colocar no lugar do outro, em geral, no lugar do adulto, a criança objetiva seu comportamento num nível mais elevado de exigência social. No faz de conta, a criança amplia seu conhecimento do mundo, organiza e reorganiza seu pensamento, interpreta e compreende os diferentes papéis sociais.

Conforme exposto até aqui, os relacionamentos humanos orientam as atividades principais, pois a criança não está sozinha, pois as suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem com outros seres humanos. Com esta compreensão, a sua atividade está sempre no interior de um

ato comunicativo que pode se objetivar sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum ou sob a forma de comunicação verbal (Leontiev, 1978).

A seção seguinte traz, como síntese das argumentações tecidas nesta tese, o exercício de sistematização de implicações pedagógicas decorrentes do arcabouço teórico, as quais, compreendemos, são basilares para a materialização de relações humanas potencialmente humanizadoras no interior da creche.

4.1 Implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural na promoção de relações sociais humanizadoras na creche

Nesta seção, exercitamos o movimento de sistematizar implicações pedagógicas decorrentes de princípios da Teoria Histórico-Cultural para a tessitura de reflexões acerca do cultivo de relações sociais no contexto da creche, nas quais bebês, crianças, adultos e bens culturais são compreendidos e tratados como protagonistas do processo educativo na infância.

Para a composição das argumentações seguintes, primeiramente, em nosso entendimento, as relações sociais são materializadas em um contexto social, econômico e cultural, estando, assim, diretamente ligadas ao modo de produção da sociedade. Isto significa que os relacionamentos são regulados pelo capital, pautados por conflitos de classes sociais, o que impõe um contexto relacional que atenda aos interesses de uma determinada classe. Deste modo, regimes de acumulação do capital e suas formas de organização do trabalho afetam as pessoas e a maneira como elas se relacionam. Tais relacionamentos são permeados por posições de superioridade, provocadoras de situações de exploração e de controle da classe dominante, proprietária dos meios de produção sobre a classe trabalhadora.

Em acréscimo, Foucault (1987, p. 168) discute especificamente acerca do controle sobre os espaços e as atividades dos operários de uma fábrica como forma de dominação:

> A fábrica parece claramente um convento, uma fortaleza, uma cidade fechada; o guardião “só abrirá as portas à entrada dos operários, e depois que houver soado o sino que anuncia o reinicio do trabalho”; quinze minutos depois, ninguém mais terá o direito de entrar; no fim do dia, os chefes de oficina devem entregar as chaves ao guarda suíço da fábrica que então

> abre as portas. É porque, à medida que se concentram as forças de produção, o importante é tirar delas o máximo de vantagens e neutralizar seus inconvenientes (roubos, interrupção do trabalho, agitações e “cabalas”); de proteger os materiais e ferramentas e de dominar as forças de trabalho.

A perspectiva de controle, exploração e dominação sobre os trabalhadores leva-nos à reflexão sobre o direito da classe trabalhadora, especialmente o direito de se relacionar ativamente com as riquezas culturais produzidas pela humanidade, apropriando-se delas para superação de práticas sociais de disciplinarização, controle e silenciamento – como aspectos exigidos para produtividade, considerados essenciais ao desenvolvimento econômico da sociedade.

Esse contexto relacional disciplinante regido pela lógica do capital envolve e projeta a formação de pessoas submissas e exercitadas, como corpos “dóceis”. A partir dessa ideologia, o trabalhador, com todo seu tempo destinado ao trabalho, fica impedido de estabelecer relações sociais provocadoras de desenvolvimento humano de modo mais complexo e acaba por ocupar o lugar de um “animal de carga ou de uma máquina de produzir riqueza para os outros, sendo esmagado fisicamente e brutalizado intelectualmente” (Foucault, 1987, p. 165). Trata-se, então, de um agir social numa sociedade capitalista como a nossa, em que se criam contextos de relações aligeiradas e superficiais, nas quais o sujeito é educado para produzir mais eficazmente, a fim de atender as necessidades do mercado de trabalho.

A ideia de estabelecer relações regidas pela lógica do capital reflete também nos espaços educativos que, muitas vezes, aceleram as crianças, submetendo-as aos espaços e rotinas instituídas, não pensados a partir das necessidades dos bebês, mas dos adultos que ali trabalham.

De acordo com Pereira (2018), a organização da instituição educativa, frequentemente, parece não ter sentido para as crianças, retratando espaços vazios e horários previamente fixados pelos adultos. Destarte, é estabelecido um ambiente permeado por relações cada vez mais aceleradas e rígidas, assemelhando-se a uma organização fabril, sem tempo, espaços e materiais para a promoção de relações humanizadoras.

Uma conjuntura formada por relações aceleradas e aligeiradas, com perspectiva formativa para o mercado de trabalho, enseja a “transformação do corpo infantil no corpo adulto produtor” (Marcellino, 2016, p. 12), justificando a busca pela

prontidão para as aprendizagens consideradas mais valiosas, o mais precocemente possível. Efetivam-se, assim, relações sociais pouco ou nada humanizadoras.

Esse cenário relacional é percebido nas propostas vividas pelos bebês e crianças pequeninas nas creches cuja intenção é a estimulação, o treino precoce de diversas habilidades, a partir da tessitura de situações pouco propulsoras da atividade infantil e sem base para o respeito ao tempo e ao ritmo da infância em sua relação com o mundo (Pereira, 2018).

Nessa perspectiva, o grande desafio da educação está na atuação docente consciente e deliberada no processo de organização de uma cultura escolar provocadora de relações mobilizadoras da atividade infantil, configurando-se como uma fonte inesgotável de possibilidades de aprendizagens e, consequentemente, de desenvolvimento humano na infância. Isto porque, quanto maior for a variedade de oportunidades de relações, oferecidas pela escola, no que se refere à composição de um espaço com diversos materiais, maior será o leque de possibilidades de criação de interesses de aprendizagem nos bebês e nas crianças pequeninas.

A concretização desses contextos humanizadores envolve a unidade de pensamento e ação docente, fundamentada em conhecimentos teóricos que podem orientar as escolhas didático-metodológicas. Esse processo de atuação docente exige a assunção de lugares ativos por parte do professor e da criança na relação com a cultura. Requer ações pedagógicas reveladoras de processos de planejamento, realização e avaliação do trabalho docente. Sobre esse papel vital do professor, Vénguer e Vénguer (1993, p. 10-11, tradução nossa) esclarecem:

> O verdadeiro papel da educação se evidencia somente quando reconhecemos que a experiência social é a fonte direta do desenvolvimento psíquico. E precisamente a educação e o ensino são o meio fundamental para transmitir essa experiência à criança [...] A tarefa consiste em converter o ensino espontâneo ocorrido em diferentes instâncias da sociedade em consciente, orientado a um fim capaz de exercer a máxima influência sobre o desenvolvimento.

Essa compreensão do valor da atuação deliberada do docente como atividade dirigida à promoção de relacionamentos na creche com foco na humanização necessita do conhecimento científico acerca de aspectos relativos às melhores formas da criança de se relacionar com a cultura nos diferentes períodos de sua vida. Tal apropriação teórica pode oferecer condições para a constituição de uma

organização pedagógica expressiva de cenários educativos essenciais às aprendizagens das crianças, as quais poderão promover avanços no desenvolvimento do psiquismo infantil.

A qualidade do trabalho desenvolvido em uma creche está relacionada, portanto, à forma como é pensada e organizada no que se refere aos tempos, relações, espaços, materiais e situações a serem vivenciadas pelas partícipes desse ambiente escolar.

À luz dessa discussão, encontramos na creche a possibilidade de desenvolvimento de relações sociais potencialmente humanizadoras, mediante as quais o bebê e a criança pequenina vivem possibilidades de comunicação, exploração e manipulação de objetos diversificados da cultura humana, sendo considerado o tempo infantil essencial às relações sociais ali existentes.

Por conseguinte, com vistas à compreensão teórica do professor, pensar em relacionamentos humanizadores implica possibilitar aos bebês e às crianças pequeninas situações ativas em que eles possam escolher, explorar, manusear e se expressar por meio de infinitas linguagens, dando-lhes condições de desenvolvimento pleno das suas potencialidades humanas.

Por essa razão, ações de planejamento e realização de situações relacionais apontam para premissas derivadas da Teoria Histórico-Cultural. Uma delas se refere à compreensão de que a criança aprende por meio do que vive e experimenta desde o seu nascimento. Esses processos integram meios e modos próprios das crianças vivenciarem cada situação, estabelecendo relações com as pessoas e com os objetos da cultura humana.

São processos de aprendizagens e desenvolvimento humano provocados e mobilizados em relações orientadas por atos comunicativos entre os bebês e os adultos, constituídos por encontro de olhares afetivos, encontros dialógicos, atenção individual e ações compartilhadas, em que se efetiva o “encontro das formas simbólicas de comunicação adulta, com as formas biológicas de comunicação da criança, as únicas de que ela dispõe” (Pino, 2005, p. 104).

A partir dessas assertivas, é possível depreender a seguinte implicação pedagógica fundamental para a concretização de relações sociais favoráveis ao desenvolvimento humano de bebês e crianças pequeninas*: a necessária unidade do tempo-relações-espaços-materiais (T.R.E.M.) (Akuri, 2022), como elemento central*

do currículo na creche a ser deliberadamente planejado, desenvolvido e avaliado, mediante princípios teórico-científicos.

Nesse sentido, se faz necessária a eleição de uma teoria de base científica orientadora do trabalho educativo, com a perspectiva de superação de relações sociais pautadas, muitas vezes, pelo senso comum.

Dessa maneira, a atuação docente regida por concepções científicas envolve a compreensão de que na creche, desde a entrada até a saída, e nos diferentes momentos vividos nesse espaço, podem se configurar situações educativas humanizadoras materializadas em formas sofisticadas de acolhimento e de comunicação, de ações de educação e cuidados essenciais – higiene, sono e alimentação –, como situações privilegiadas para relações individuais com a criança.

Nessa perspectiva, ressaltamos o PPP como um documento valioso para todos que fazem parte da comunidade escolar – equipe gestora, docentes, educadores e famílias – por evidenciar os pressupostos teóricos que alicerçam a dinâmica do pensar e agir dos profissionais que são responsáveis em planejar, gerir e avaliar a cultura escolar no que se refere aos seus tempos, espaços, materiais e situações relacionais motivadoras da formação das qualidades humanas em cada criança.

Nesse processo complexo e desafiador de materialização dos preceitos teóricos, em prol da organização de uma creche que milita em favor de uma educação humanizadora, encontramos outra implicação pedagógica que interfere diretamente no trabalho com bebês e crianças pequeninas: *a concretização, por parte do profissional da creche, de relações humanizadoras com as crianças, e destas últimas com as pessoas do entorno e com objetos da cultura, tendo em vista o desenvolvimento das atividades dominantes como a comunicação emocional direta e a atividade objetal manipulatória* (Leontiev, 1978).

Na creche, essa argumentação envolve proposição de uma rotina baseada em contextos promotores de possibilidades de atividade do bebê e da criança pequenina, particularmente mobilizadoras de relações afetivas com os adultos e com os objetos da cultura material e imaterial em suas formas mais elaboradas. Isso significa a composição de situações favoráveis à relação infantil com conhecimentos e objetos da cultura relativos às artes, à comunicação oral, aos modos de relação

humana e aos valores sociais, por exemplo, dentre outras objetivações da cultura humana.

Neste contexto, enriquecido por relações com outras pessoas e com os objetos culturais criados pelas gerações humanas, amplia-se qualitativamente o repertório cultural do bebê e da criança pequenina.

Assim, bebê e criança pequenina aprendem novas e complexas necessidades de conhecimento, dirigindo suas atenções, inicialmente, para o adulto. E, dado o modo como são tratadas, a partir dessas vivências, seus interesses passam a ser pelos objetos, tendo o adulto como sujeito mais experiente como fonte de conhecimento sobre eles.

A partir dessas premissas teóricas, compreendemos o valor da creche como espaço-tempo potente para a promoção de relações humanizadoras, integrando diferentes contextos provocadores de aprendizagens humanas, tanto nos momentos de educação e cuidado, isto é, nas situações de alimentação, higiene, sono, descobertas, explorações, movimentos quanto nas pesquisas, nas quais os bebês e crianças pequeninas se relacionam com os adultos e exploram as diferentes propriedades dos objetos.

Desse modo, eles podem desenvolver e sofisticar a comunicação, a percepção, o movimento, a memória, a atenção e exercitar os modos sociais de uso de uma infinidade de objetos (Mello, 2011). Por essa razão, cabe aos professores:

> Além de promover momentos de cuidado utilizando-se de uma escuta sensível e atenta, interpretando os atos comunicativos dos bebês, oferecer objetos diversos e brinquedos para que eles possam explorar suas partes, pesquisarem seus elementos, envolverem-se com calma e tempo com cada objeto apresentado, de modo que possam manusear, manipular, mexer, balançar, pegar, puxar, enfim, que dentro de suas possibilidades, possam estabelecer relações (Silva, 2018, p. 41).

A organização da escola poderá ter como foco as relações, nas quais os processos mentais são mobilizados, permitindo a compreensão de que, nessas relações humanas, o valor para o desenvolvimento intelectual está efetivamente no processo e não no produto. Isso requer do docente o planejamento de situações educativas propulsoras da atividade infantil exprimidas no lugar social ativo ocupado pelos bebês e crianças pequeninas.

Para afirmar nossas argumentações, de acordo com Vygotski (1995), a atividade da criança é base do processo educativo. A partir dessa assertiva,

deduzimos outra implicação pedagógica relacionada à criação de um ambiente promotor do desenvolvimento humano em suas formas mais desenvolvidas: *a promoção deliberada de relações sociais capazes de criar nos bebês e crianças pequeninas necessidades humanizadoras e de provocá-los à atividade* (Leontiev, 1978), promovendo o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade em níveis cada vez mais superiores.

Essa perspectiva educativa se baseia na compreensão de que quanto mais o professor organizar experiências no sentido de possibilitar às crianças serem efetivamente ativas no interior da creche, mais se efetivarão composições pedagógicas, em forma de rotina profícua para uma infinidade de relações com as pessoas, com as outras crianças e com os elementos da cultura, mobilizando o bebê e a criança pequenina afetiva e cognitivamente. Esse tipo de composição pedagógica pode criar contextos para a sofisticação dos seus processos psíquicos em formação e desenvolvimento.

Desse modo, essas intervenções docentes diretas e intencionais se configuram como possibilidades de ampliar qualitativa e significativamente o repertório cultural do bebê e da criança pequenina tendo-as como interlocutores e sujeitos participantes.

Nesse sentido, a apropriação de capacidades humanas no seio da escola da infância envolve o desenvolvimento de momentos intencionalmente projetados na rotina educativa em que bebês e crianças pequeninas situam-se ativamente, com crescente autonomia e sofisticação de movimentos, ações e pensamentos, formando e desenvolvendo qualidades tipicamente humanas.

O planejamento de momentos relacionais requer do docente a percepção dos interesses e a promoção de afetamentos, estruturando, deliberadamente, espaços capazes de possibilitar aos bebês e crianças pequeninas se envolverem ativamente em suas escolhas. Trata-se de processo de disponibilização de objetos da cultura para que os pequeninos possam escolher e explorar, relacionando-se de acordo com seus interesses e suas necessidades.

Nessa conjuntura, torna-se fundamental a apropriação de conhecimentos científicos pelo professor, relativas às regularidades e especificidades do desenvolvimento infantil. Essa aprendizagem pode subsidiar escolhas e a materialização de relações sociais no interior da creche, capazes de possibilitar ao

bebê e à criança pequenina se apropriarem dos objetos materiais e imateriais da cultura humana, contribuindo, assim, para a formação e o desenvolvimento das funções psíquicas, especificamente humanas.

A creche projetada com a intenção de realização de uma educação desenvolvente promove encontros, relações das crianças com a produção cultural da humanidade em seus aspectos materiais e imateriais, expressas em condutas e ações. Trata-se de realização de relacionamentos, envolvendo situações para a ação conjunta entre os bebês, deles com crianças maiores e com os adultos, provocando desafios e a constituição de necessidades mais sofisticadas e a ampliação das possibilidades de relações com os materiais acessíveis.

Em acréscimo, o adulto efetiva atitudes e ações de disponibilidade e acolhimento para enredar diferentes relacionamentos por meio da ação compartilhada, do brincar juntos e da provocação intencional de ampliação do repertório cultural da criança, provocando desafios e apresentando novas possibilidades dos usos sociais dos objetos.

Nesse contexto desenvolvente, os desafios vividos na creche podem possibilitar a criança ir para além daquilo que ela já sabe, do que já aprendeu. Consideramos, assim, a importância de conhecer tanto as suas possibilidades de aprender e se desenvolver, quanto as capacidades alcançadas por ela em seu desenvolvimento, denominada de zona de desenvolvimento real (Vigotski, 2018).

Tal conhecimento docente é necessário para ampliar as relações das crianças promovendo avanços em seu psiquismo, pois “um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele” (Vigotskii, 2014, p.114). É no espaço entre o nível de desenvolvimento já alcançado pela criança e o nível que ela pode atingir – primeiro com a ajuda do outro e, depois, de forma independente – que se situa a ação mediadora do professor.

Com a finalidade de promover uma educação geradora de relacionamentos e desafios para os bebês e crianças pequeninas, o ensino incide na zona de desenvolvimento próximo, aquele prestes a acontecer, necessitando da ação mediadora do professor ou de outros adultos e crianças mais experientes. Para Vigotskii (2014), trata-se de um bom ensino porque se adianta ao desenvolvimento infantil, fazendo-o avançar. Quando a criança

> vivencia situações que sejam coerentes com o nível de desenvolvimento adquirido por ela incidem sobre as possibilidades expressas nos processos mentais que estão em desenvolvimento, as aprendizagens que ela vai fazendo nessas situações colaborativas provocam outros processos de desenvolvimento, preparando-a para aquilo que, mais tarde, terá condições de fazer sozinha. Tais aprendizagens, então, movem o desenvolvimento humano da criança, reorganizando suas funções psíquicas em níveis mais complexos (Akuri, 2016, p. 93).

Dos princípios da Teoria Histórico-Cultural aqui expostos, extraímos mais uma implicação pedagógica para a composição de relações sociais promotoras de processos essenciais à humanização dos bebês e das crianças pequeninas: *a efetivação, pelo professor, de relações mediadoras entre a criança e a cultura, deliberadamente dirigidas ao amplo desenvolvimento infantil, que, agindo na zona de desenvolvimento próximo, substancia as aprendizagens sem as quais o desenvolvimento humano não se concretiza em suas máximas possibilidades.*

Nessa vertente, a creche pode se configurar como um local desenvolvente, pois nela há uma tessitura de muitos encontros compostos por relações com o outro – pessoas e objetos –, sendo elas fonte do desenvolvimento dialético que faz avançar, em saltos qualitativos, a inteligência e a personalidade do sujeito. Um cenário assim organizado, dirigido às aprendizagens humanas, busca, continuamente, romper os limites da natureza biológica, propiciando a formação da natureza social humana de cada bebê e criança pequenina.

Nessa perspectiva humanizadora, é possível ressaltar ainda mais o papel do adulto, sobretudo do professor, como portador dos signos culturais, em significar aos bebês e crianças pequeninas os bens culturais produzidos pela humanidade, possibilitando que eles internalizem diferentes capacidades humanas (Pino, 2005).

Para o desenvolvimento desse cenário potencialmente humanizador, a creche se configura como uma comunidade de pessoas ativamente engajadas, atuando de modo profissional, com a intenção de organizar situações educativas para a atividade do bebê e da criança pequenina.

Essa potencialidade se concretiza na participação ativa de crianças e adultos e se inicia na elaboração e na apropriação sistemática pelos professores e demais educadores quanto aos fundamentos e orientações do Projeto Político-Pedagógico da creche, concebendo-o como um instrumento que concentra conceitos científicos para a composição de uma cultura escolar promotora de relações sociais humanizadoras.

Nesse sentido, o lugar ocupado por adultos e crianças nas relações humanas efetivadas na creche tem força motriz no desenvolvimento de inteligência e personalidade de cada pessoa desde bebê (Leontiev, 1978). A partir desse preceito teórico, sublinhamos a necessidade de propiciar a cada um oportunidades de participação ativa na elaboração e conhecimento do PPP para a concretização intencional dos modos de vida no interior da creche, provocando, assim, diferentes e ricos relacionamentos humanos dirigidos à formação humana de adultos e crianças.

Nesse sentido, destaca-se a seguinte implicação pedagógica: *a necessidade da promoção de relações que possibilite a participação ativa na elaboração e na apropriação de toda comunidade escolar – professores, educadores e familiares – do Projeto Político-Pedagógico da instituição educativa com a finalidade de proporcionar a humanização não apenas dos bebês e das crianças pequeninas, mas também dos adultos.*

Sendo assim, torna-se evidente a potência do PPP como subsídio para uma efetivação deliberada e consciente da gestão pedagógica em seu contínuo trabalho de formação da comunidade escolar, tendo em vista a sofisticação das relações realizadas a favor da superação do imediatismo das práticas sociais desenvolvidas na creche, perspectivando a constituição de ações educativas conscientes e intencionalmente voltadas à humanização.

A partir dessas considerações, a creche, onde os bebês e as crianças pequeninas passam a maior parte do seu tempo, configura-se como lugar e tempo de excelência para as jovens gerações viverem plena e ativamente o começo de suas vidas.

Significa, portanto, o esforço de uma comunidade de profissionais na tradução de práticas relacionadas à organização do tempo, dos espaços e dos materiais e às condições educativas mais potentes para promover o desenvolvimento pleno de bebês e das crianças pequeninas, a partir da atividade infantil, pelo professor e demais profissionais, dedicados a viver intensamente o presente (Pereira, 2018)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada e discutida nesta tese foi elaborada com base na seguinte problemática: de acordo com os conhecimentos científicos e o Projeto Político-Pedagógico de uma creche, como as relações sociais vividas na creche e em outras instituições educativas podem favorecer o desenvolvimento humano de bebês e das crianças pequeninas? A hipótese traçada para esse problema foi a seguinte: o modo como a creche está organizada em seus tempos, espaços e materiais pode se configurar como um ambiente favorável para potencializar diferentes relações sociais promovendo aprendizagens essenciais à humanização nos anos iniciais da infância.

O objetivo principal foi compreender e analisar fundamentos científicos produzidos na área bem como os princípios teóricos apresentados no Projeto Político-Pedagógico de uma determinada creche no que diz respeito à forma como é planejada a sua organização, no que tange aos seus tempos, espaços, materiais e situações, considerando seu potencial para a concretização de relações sociais favoráveis ao desenvolvimento humano de bebês e crianças pequeninas.

Articuladamente, os objetivos específicos envolveram: a) discutir sobre a relevância de os aspectos teóricos estarem materializados no Projeto Político-Pedagógico de uma creche para orientar a constituição intencional de diferentes relações sociais humanizadoras nesse ambiente; b) sistematizar implicações pedagógicas advindas da Teoria Histórico-Cultural em relação à creche como um ambiente favorável às relações sociais humanizadoras de bebês, crianças pequeninas e adultos.

Para efetivação do estudo, foram traçadas diferentes ações metodológicas. A primeira delas se realizou em duas revisões bibliográficas, envolvendo a busca e a reunião de dissertações, teses e artigos produzidos entre os anos de 2009 a 2021, com foco no PPP da creche estudada e em aspectos de relações humanas desenvolvidas nesse espaço escolar. Baseado no trabalho sistemático de reunião de fontes para a pesquisa, a segunda etapa abarcou a leitura dos trabalhos escolhidos.

A primeira revisão envolveu a leitura dos trabalhos encontrados em busca de sistematizar o que cada um deles compreende sobre o Projeto Político-Pedagógico de uma creche, se nele está apresentada a teoria orientadora desse documento e se

há aspectos de discussões sobre as relações sociais no espaço escolar. Na segunda revisão, esse processo foi guiado pela busca e compreensão de conceitos que poderiam ou não estar presentes nos textos, tais como: infância, educação infantil, criança, aprendizagem, interações ou relações, tempo ou rotina.

A revisão bibliográfica efetivada revela pequena quantidade de trabalhos com temática próxima ao objeto da pesquisa apresentada nesta tese. Com isso, é possível sinalizar um dos aspectos expressivos da originalidade deste trabalho, constatando que as creches ainda carecem de um documento orientador quanto à organização de seus tempos, espaços, situações educativas, materiais provocadores de uma tessitura de relações humanas favoráveis ao desenvolvimento da inteligência e personalidade dos bebês e das crianças pequeninas e de seus educadores.

Dessas ações, depreendemos que, no período entre 2009 e 2021, há um número exíguo de trabalhos encontrados sobre Projeto Político-Pedagógico na creche, expressando possível carência desse documento como orientador das escolhas e realizações em instituições educativas dedicadas a bebês e crianças pequeninas. Em acréscimo, é possível evidenciar também poucas produções que utilizam a nomenclatura “relação” ou “relações sociais”, termos essenciais para as reflexões relativas ao processo de humanização, segundo diferentes estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, tais como Delari (2020), Leontiev (1978), Lima e Akuri (2017), Mello (2020), Pino (2005), Vigotski (1995; 2018) e Zaporózhets (1987).

Outra consideração se refere à pequena quantidade de trabalhos encontrados que se pautam na Teoria Histórico-Cultural, como Oliveira (2016), Ribeiro (2017), Ribeiro, Lima e Valiengo (2013) e Silva (2017), somando-se a outro aspecto relativo à originalidade de nosso trabalho.

Além das revisões bibliográficas e das sistematizações delas decorrentes, foi realizada a análise documental do Projeto Político-Pedagógico de uma creche. A seleção desse documento se deu porque nele se evidencia a identidade teórica-metodológica da instituição escolar, revelando a proposta pedagógica da instituição. Nesse documento, foi possível localizar conceitos científicos essenciais às ações dos profissionais da creche.

Inicialmente, fizemos a leitura desse documento e, na sequência, delineamos três eixos de análises relativos a aspectos essenciais componentes das relações

sociais provocadoras do desenvolvimento humano: o adulto (parceiro mais experiente), a criança e a cultura:

a) que compreensão de trabalho, de homem e de criança pode ser materializada em uma creche de bebês e crianças pequeninas?

b) a atuação docente pode favorecer ou obstaculizar as relações humanizadoras?

c) qual o lugar da cultura e da humanização em uma creche de bebês e crianças pequeninas?

Com base nessas questões, trilhamos um caminho que nos possibilitou conhecer os princípios teóricos que norteiam a cultura de uma creche no que tange aos seus modos de organizá-la, de como os espaços e materiais estão constituídos, como diferentes momentos da rotina são concebidos e se evidencia ou não o valor das relações sociais para o desenvolvimento humano dos bebês e das crianças pequeninas.

A partir da primeira questão, compreendemos que a força motriz de uma relação ativa e consciente do homem com seu trabalho é a sua formação teórica. Nesse sentido, é preciso que o espaço escolar se configure como uma instituição de formação de todos os seus profissionais, independente do cargo ocupado por eles.

Esse processo exige que a comunidade escolar organize, dentro de suas possibilidades, uma rotina para que cada um se aproprie dos conceitos teóricos, possibilitando perceber, em níveis cada vez mais superiores, o papel e o valor de suas ações com os bebês e com as crianças pequeninas. As ações docentes podem intervir ativamente na estruturação dos tempos, das relações, dos espaços e dos materiais (T.R.E.M.) (Akuri, 2022). Nesse contexto, planejado e estruturado para a atividade humana, bebês e crianças pequeninhas podem estabelecer com todas as pessoas relações cada vez mais humanizadoras.

Com relação à segunda questão, a atuação docente pode contribuir para a materialização de relações humanizadoras, envolvendo a criação de condições objetivas para que a criança seja sujeito ativo no ambiente escolar. Nesse contexto, ela é educada e cuidada de maneira que seja ouvida, acolhida, respeitada em suas

singularidades, ativa, podendo se comunicar, expressar, explorar, conhecer o mundo e exteriorizar suas aprendizagens, tornando-se, assim, cada vez mais humana.

A última questão infere que a creche pode se tornar um ambiente humanizador no qual são organizados tempos, espaços e materiais, possibilitando aos pequenos se apropriarem de objetos materiais e não materiais da cultura, isto é, elementos do acervo cultural não cotidiano. Esse ambiente pode favorecer diferentes relações e momentos da rotina, propiciando ações conjuntas entre as crianças, entre elas e os adultos.

Ressaltamos, assim, a relevância de a creche, em consonância com o seu PPP, criar condições objetivas de materializar relações nas quais os portadores da cultura, os parceiros mais experientes podem significar o mundo para os bebês e as crianças pequeninas, promovendo o desenvolvimento humano em suas formas mais complexas.

A partir dos resultados dessa pesquisa, podemos inferir a seguinte tese: O Projeto Político-Pedagógico fundamentado cientificamente e apropriado por todos os Professores e Educadores pode orientar a proposição de uma organização escolar que, em sua riqueza e complexidade, efetivamente provoque diferentes relações sociais humanizadoras entre os bebês e crianças pequeninas e deles com os adultos.

Ter princípios orientadores dos processos intencionais de planejar, desenvolver e avaliar objetivados em um PPP é fundamental, pois nele se concentra a proposta pedagógica do espaço educativo. No entanto, muitas vezes isto ainda é relegado ao assistencialismo, principalmente quando nos referimos ao começo da vida, tendo em vista a desconstrução de qualquer tipo de preconceito, além de validá-lo como um período pleno de especificidades no modo dos bebês e das crianças pequeninas aprenderem e compreenderem o mundo.

Essa premissa se sustenta nos resultados advindos das revisões bibliográficas da pesquisa apresentada e discutida ao longo desta tese: o reconhecimento de que as creches ainda necessitam de um documento que seja amparado cientificamente e que, dessa forma, norteie efetivamente a organização de seus tempos, espaços, situações educativas, materiais motivadores de uma rede de relações capazes de provocar aprendizagens dirigidas ao máximo

desenvolvimento da inteligência e personalidade dos bebês e das crianças pequeninas.

Para que esse documento possa ser, de fato, internalizado pelos profissionais da instituição, é basilar o desenvolvimento de relações que possibilitem a apropriação da teoria com a finalidade de refletir sobre as práticas desenvolvidas e para a promoção de práticas humanizadoras. Tais relações podem se efetivar mediante a realização de momentos formativos que objetivem a apropriação teórica continuada para todos os profissionais da escola, independente do cargo que ocupa, considerando como responsáveis na formação humana de cada bebê e de cada criança pequenina.

Nessa visão, o PPP se configura como um instrumento teórico-metodológico que, além de orientar todo o processo formativo, pode sofisticar as relações desenvolvidas na creche visando à superação do imediatismo para a constituição de ações conscientes e deliberadas com a perspectiva de promover relacionamentos humanizadores.

Sendo assim, a relação ativa e consciente do adulto com seu trabalho educativo poderá ter um sentido emancipador, pois ele passa a compreender o seu papel e o valor de sua atuação para o desenvolvimento humano infantil. Isto tudo reflete diretamente na criação intencional de condições concretas para que os bebês e as crianças pequeninas participem como sujeitos e se relacionem afetiva e cognitivamente nas suas escolhas a partir de um ambiente repleto de possibilidades de atuação ativa com a cultura.

Diante desse contexto, uma creche estruturada a fim de propiciar a participação infantil e respeitar os bebês e as crianças pequeninas em seus tempos subjetivos de relacionamentos com pessoas e objetos é configurada como um ambiente de resistência perante os tempos desumanizadores e engessados, tão presentes nas creches. Ela se fortalece e se articula sob a configuração do ambiente e do tempo escolar como um lugar de encontros de pessoas e objetos que, por sua vez, relacionam-se entre si e com os objetos à sua volta. Desta feita, as relações humanas mostram-se como elementos essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês.

A defesa pela organização de uma rotina que valorize a Educação Infantil como essencial para a constituição de relações humanas consiste em promover o

desenvolvimento humano dos bebês e das crianças pequeninas em níveis cada vez mais elevados, além de ser fortalecida mediante as implicações pedagógicas derivadas dos nossos estudos teóricos e de todo o processo deliberado de pesquisa e de análise.

A primeira implicação pedagógica se refere à necessária unidade do tempo-relações-espaços-materiais (T.R.E.M.) (Akuri, 2022), como elemento central do currículo na creche a ser deliberadamente planejado, desenvolvido e avaliado, mediante princípios teórico-científicos.

Articuladamente, outra implicação pedagógica derivada dos estudos é a concretização, por parte do profissional da creche, de relações humanizadoras com os bebês e as crianças pequeninas e delas com as pessoas do entorno e com objetos da cultura tendo em vista o desenvolvimento das atividades dominantes como a comunicação emocional direta e a atividade objetal manipulatória (Leontiev, 1978).

A próxima implicação consiste na relevância da promoção deliberada de relações que crie nos bebês e crianças pequeninas necessidades humanizadoras e de provocá-los à atividade (Leontiev, 1978), promovendo o desenvolvimento de suas inteligências e personalidades em níveis cada vez mais superiores.

Na sequência, evidenciamos outra implicação na importância da efetivação, por parte do professor, de relações mediadoras entre a criança e a cultura, deliberadamente dirigidas ao amplo desenvolvimento infantil, que, agindo na zona de desenvolvimento próximo, substancia as aprendizagens sem as quais o desenvolvimento humano não se concretiza em suas máximas possibilidades.

Sem a intenção de esgotar as implicações pedagógicas provenientes dos estudos teóricos e desse processo intencional de pesquisa e análise, finalizamos com a seguinte implicação pedagógica: a necessidade da promoção de relações, nas quais possibilite a participação ativa na elaboração e na apropriação de toda comunidade escolar (professores, educadores e familiares) do Projeto Político-Pedagógico da instituição educativa da qual faz parte com a finalidade de proporcionar a humanização não apenas dos bebês e das crianças pequeninas, mas também dos adultos.

Tanto os resultados da pesquisa, como as implicações pedagógicas substanciam a tese já mencionada de que o Projeto Político-Pedagógico

fundamentado cientificamente e apropriado por todos os Professores e Educadores pode orientar a proposição de uma organização escolar que, em sua riqueza e complexidade, efetivamente provoque diferentes relações sociais humanizadoras entre os bebês e crianças pequeninas e deles com os adultos.

Desse modo, com as conclusões e resultados aqui apresentados, consideramos, ao final deste trabalho, ter respondido à problemática da pesquisa discutida neste texto e alcançado os objetivos propostos com a expectativa de oferecer contribuições, ainda que singelas, para a ampliação do conhecimento sobre a creche ser um espaço promotor de relações humanizadoras. Para isto, entretanto, é necessário que a creche esteja organizada com base em princípios científicos objetivados em seu Projeto Político-Pedagógico.

Dessa forma, encerramos, por ora, o diálogo, na perspectiva de continuarmos realizando estudos teórico-metodológicos e atuando, por meio de nossa prática no interior da creche, em prol de uma educação que, de fato, humanize bebês e crianças pequeninas e adultos.

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) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2022.

AKURI, J. G. M. **Currículo na Educação Infantil**: implicações da Teoria Histórico-Cultural. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2016.

AKURI, J. G. M.; KOHLE, E. C.; PEREIRA, M. C. Cuidado e educação dos bebês e crianças pequeninas: um olhar por dentro da creche. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 3, p. 171-192, set.-dez. 2020. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/53182. Acesso em: 1 set. 2022.

ALMEIDA L. S. de; FERREIRA, M. C. R. Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche. **Análise Psicológica**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 173-186, fev. 2014. Disponível em: http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/868. Acesso em: 1 jun. 2023.

ALVES J. M. **Organização, gestão e projecto educativo das escolas**. Porto: Edições Asa, 1992.

AMORIM, K. de S.; ANJOS A. M.; e FERREIRA, M. C. R. Processos Interativos de bebês em creche. **Psicologia**: Reflexão e Crítica, São Paulo, v. 25, p. 378-389, fev. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/i/2012.v25n2/. Acesso em: 1 ago. 2021.

ANDRÉ, M. E. D. A; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ARIÈS, P. A descoberta da infância. In: ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. P. 50-68.

ASBAHR, F. da S. F.; NASCIMENTO, C. P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia**: Ciência e Profissão, Brasília, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/4Wq5bTmhnrT8XG8w3B5Xcvj/abstract/?lang=pt. Acesso em: 15 jan. 2023.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, 2009.

BARBOSA, M. C. S. Especificidades da ação pedagógica com bebês. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...] Belo Horizonte: MEC, 2010. p. 1-17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2022.

BARBOSA, M. C. S. Tempo e Cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura**: Teoria & Prática, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3513005/mod_resource/content/1/185-366-1-SM.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

BISSOLI, M. de F. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2005. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2005.

BISSOLI, M de F.; NOGUEIRA, A. Interações e desenvolvimento da fala na abordagem histórico-cultural: o contexto da creche. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, n. 1, p.1-15, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/70081. Acesso em: 12 jan. 2023.

BOZHÓVICH, L. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. *In*: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)**. Moscou: Editorial Progresso, 1987, p. 250-273.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacion**al. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB no 20/2009, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/ SEB, 2006. v. 2.

BRECHT, B. Nada é impossível de mudar. *In*: BRECHT, B. **Poemas 1913-1956**. Trad. Paulo Cesar Souza. Rio de Janeiro: Editora Brasiliense, 1966. p. 90-91.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEB, **2009.**

CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. Trad. Clélia Regina Ramos. Petrópolis: Editorial Arara Azul, 2002. Disponível em: http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/alicep.html. Acesso em: 16 out. 2022.

COUTINHO, A. M. Os bebês no cotidiano da creche: cção social, corpo e experiência. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 105-114, set.- dez., 2017. Disponível em: http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3217. Acesso em: 16 maio 2021.

DAL RI, N. M., VIEITEZ, C. G. Trabalho como princípio educativo e práxis político pedagógica. *In*: MENDONÇA, S. G. de L.; SILVA, V. P. da; MILLER, S. (org.). **Marx, Gramsci e Vigotski**: aproximações. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 253-305.

DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. Prefácio. *In*: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)**. Moscou: Editorial Progresso, 1987. p. 5-24.

DELARI JR., A. Gênese social da personalidade na visão de Vigotski: aproximação indireta à “educação estética”. *In*: ABREU, F. S. et al. (org.). **Educação estética**: a arte como atividade educativa. São Carlos: Pedro & João, 2020. p. 53-74.

DELGADO, A. C. C.; NÖRNBERG, M. Do abrir-se aos pontos de vista e forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas. **Linhas Críticas,** Brasília, DF, v. 19, n. 38, p. 147-167, jan.- abr., 2013. **Disponível em:** https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4097. Acesso em: 16 fev. 2023.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/i/2004.v24n62/. Acesso em: 16 maio 2022.

ELIAS, N. Trad. Vera Ribeiro. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

ELKONIN, D. B. O desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar. *In*: ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 163-234.

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

FALCADE, N. A. Programa de Saúde com mulheres e crianças indígenas Kaingangs. *In*: TREIN, H. (org.). **Relatório Institucional do Comin 2010**. São Leopoldo: COMIN, 2010. (Digitalizado).

FOLQUE, M. A. O lugar da criança na educação infantil numa perspectiva histórico-cultural. *In*: COSTA S. A. da; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 51-63.

FOUCAULT, M. Os corpos dóceis. *In*: FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987. p. 162-187

FREIRE, P. Ensinar não é transferir conhecimentos. *In*: FREIRE P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 21-36.

GIL, G. Cada tempo em seu lugar. Rio de Janeiro: Universal Music: 1989. Disponível em: https://www.vagalume.com.br/gilberto-gil/cada-tempo-em-seu-lugar.html. Acesso em 20 jan. 2023.

GOMES, C. A. V.; MELLO, S. A. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da psicologia histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 677-694, jul. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p677. Acesso em: 10 jan. 2023.

GOMES, J; LIMA E. A. de; MORAES T. S. V. de. Momentos de cuidado na educação de bebês e crianças pequenas: situações potenciais de aprendizagem e desenvolvimento humano. **Educação em Revista**, Marília, v. 23, n. 1, p. 197-216, set. 2022. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/13079. Acesso em: 16 maio 2023.

GONSALVES, E. P. Selecionando o tema da pesquisa. In: GONSALVES, E. P. **Conversa sobre iniciação à pesquisa científica.** Campinas: Editora Alínea, 2011. p. 25-42.

GUIMARÃES, D. de O. **Relações entre adultos e crianças no berçário de uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade e cuidado. 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

INTERAÇÃO. *In*: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/interação>. Acesso em: 31/10/2023.

HOLLANDA; F. B de. Carioca. Rio de Janeiro: Universal Music: 1999. Disponível em: https://www.vagalume.com.br/chico-buarque/discografia/as-cidades-ao-vivo.html. Acesso em 27 jan. 2023.

KOHLE, E. C.; AKURI, J. G. M.; PEREIRA, M. C. As contribuições da gestão pedagógica para uma educação humanizadora desde o começo da vida: um olhar por dentro da creche. *In*: CORRÊA, A. B. et al. (org.). **Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas**: conceitos e práticas pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 97-121.

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

LEONTIEV, A. N. 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.

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

LIMA, E. A. de; AKURI, J. G. M.; VALIENGO, A. Brincadeira na Educação Infantil: possibilidade de humanização e direito fundamental da criança. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 20, n. 38, p. 360-374, jul.- dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n38p360. Acesso em: 05 jan. 2023.

LÍSINA, M. I. La genesis de las formas de la comunicación en los niños. *In*: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)**. Moscou: Editorial Progresso, 1987, p. 274-298.

LURIA, A. R. Vigotskii. *In*: VYGOTSKI, L.S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2014. p. 21-39.

MACÁRIO, A. de P. **A potência das interações dos bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora**. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MAGALHÃES, C.; LAZARETTI, L. M.; EIDT, N. M. Os bebês e as aprendizagens: uma proposta de intervenção formativa. **Olhares,** Guarulhos, v. 5, n. 1, p. 6-21, maio 2017. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/issue/view/10. Acesso em: 09 maio 2023.

MARCELLINO, N. C. Elementos para o entendimento do uso do tempo na infância, nas suas relações com o lazer. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 9, p. 78-88, jan.1996. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5657/20449. Acesso em: 22 mar. 2023.

MÁRKUS, G. O homem como um ser natural, social e consciente. *In*: MÁRKUS, G **Marxismo e antropologia**: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 51-87.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In:* ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009. p. 93-121.

MARTINS, L. M. O papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico. *In*: MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 374-428.

MARX, K. **Manuscritos económico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. Feuerbach – Oposição entre a Concepção Materialista e a Idealista. *In*: MARX, K.; ENGELS. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1987. p. 5-87.

MASI, D de. **O ócio criativo***.* Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

MAYA, P. V. R. Trabalho e tempo livre: uma abordagem crítica. *In*: JACQUES, M. G. C. et al. (org.). **Relações sociais e ética.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 31-47.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n.1, p. 83-102, jan.-jun. 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630. Acesso em: 16 jan. 2021.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1603. Acesso em: 16 fev. 2023.

MELLO, S. A. **Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes**: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil. Pompeia, 2011. (Digitado).

MELLO, S. A. **Relações entre adultos e crianças na contemporaneidade**: o que estamos fazendo com nossas crianças? Pompeia, 2012. (Digitado).

MELLO, S. A. Acolhimento e escuta: desafios às relações adulto-criança. *In:* MAGALHÃES, C.; CARBONIERI, J. **A teoria como condição da liberdade docente na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2020, p. 17-34.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MORAES, C. J. **Brincar... lá não tinha dia, era todo dia!** Como a criança que frequentou a creche e a pré-escola se manifesta frente aos espaços e tempos propostos para a brincadeira livre no ensino fundamental de nove anos. 2010. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, L. da S. de. **Um *locus* de constituição do humano**: vivências e afecções de bebês e educadoras na creche. 2016. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PAREDES, C. G.; KOHLE, E. C. Afeto e desenvolvimento na primeira infância: reflexões para uma educação humanizadora. *In:* CORRÊA, A. B. et al. (org.). **Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas**: conceitos e práticas pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 55-78.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, 2010.

PASQUALINI, J.C.; LAZARETTI, L. M. **Que Educação Infantil queremos**? Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru: Mireveja, 2022.

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

PEREIRA, M. C. **Tempo livre na Educação Infantil:** concepções teóricas e implicações pedagógicas a partir da Teoria Histórico-Cultural. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2018.

PEREIRA, M. C. O tempo dos bebês na Educação Infantil. *In*: SILVA, J. R.; SOUZA, R. A. M. de; MELLO, S. A.; LIMA, V. G. de (org.). **Educação de bebês**: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 143-165.

PERRENOUD, P. Implicações do Ofício de Docente. *In*: PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 53-70.

PINO, A. **As marcas do humano:** às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PUERTA, L. S. M. **Entre tramas e interações**: o protagonismo das crianças numa creche de Campo Grande/MS. 2017. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

RIBEIRO, A. E. M.; LIMA E. A. de.; VALIENGO, A. Relações na escola da infância: perspectivas teóricas e didático-pedagógicas. **Revista de Educação**, Campinas, v. 18, n.2, p. 139-149, set. 2013. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/issue/view/280. Acesso em: 23 jan. 2022.

RIBEIRO, G. A. **O desenvolvimento cultural da criança no coletivo da creche**: marcas de um processo compartilhado. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

RINALDI, C. Una pedagogia de la escucha: perspectiva desde Regio Emilia. **Revista Infância en Europa**, Barcelona, v.1, n.1, p. 3-6, set. 2011.

ROSSLER, J. H. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 100-116, abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101. Acesso em 24 ago. 2022.

SANTOS S. S. dos. A atividade comunicativa na educação de bebês e crianças pequenas. *In:* CORRÊA, A. B. et al. (org.). **Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas**: conceitos e práticas pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 27-53.

SAVIANI, D. Escola e Saber Objetivo na Perspectiva Histórico-Crítica. *In*: SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico- Crítica:** primeiras aproximações. Autores Associados, 2011, p. 07-12.

SCHMITT, R. V. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas** – contornos da ação docente. 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SENA, I. P. F. de S. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. *In*: UCHOA, A. M. da C.; SENA, I. P. F. de S. (org.). **Diálogos Críticos**: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Porto Alegre: Editora Fi, 2019. p.15-38.

SEVERINO, E.S. **“Não tenho tempo para esperar a hora”:** um estudo sobre o uso do tempo pelos bebês no espaço da creche. 2018. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018.

SILVA, J. R. **O movimento do bebê na creche**: indício orientador do trabalho docente. 2017. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

SILVA, J. R. Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão do bebê como sujeito ativo. *In*: SILVA, J. R.; SOUZA, R. A. M. de; MELLO, S. A.; LIMA, V. G. de (org.). **Educação de bebês**: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p.25- 47.

SILVA, L. de A. **O uso do tempo no cotidiano de bebês**. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SIMIANO, P. L. Medidas de um outro olhar… sobre a materialidade do espaço da creche e a constituição de um lugar dos bebês. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v.18, n. 33, p. 22-31, jan.-jun. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/issue/view/2375. Acesso em: 16 jan. 2023.

SINGULANI, R. A. D. **As crianças gostam de "tudo-que-não-pode"**: crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche. 2009 Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. *In*: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Questões de desenvolvimento humano:** práticas e sentidos. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 107-128.

TEIXEIRA, S. R.; BARCA, A. P. de 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.

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, v.21, n.4, p.12-32, 2010. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42026. Acesso em: 13 janeiro 2023.

TONET, I. O grande ausente e os problemas da educação. **Esquerda Diário,** 20/05/2016. Disponível em: https://ivotonet.xp3.biz/. Acesso em: 13 janeiro 2023.

TONET, I. **Educação e formação humana**. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz. Acesso em: 13 janeiro 2023.

TRISTÃO, F. C. D. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v.6, n. 9, p. 171-192, jan.-jun. 2004. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/9360. Acesso em: 29 maio 2023.

VÉNGUER, L.; VÉNGUER, A. Actividades inteligentes: jugar em casa com nuestros hijos em edad pré-escolar. Madrid: Visor, 1993.

VIGOTSKI, L. S. As emoções e seu desenvolvimento na infância. *In*: VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 79-107.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n.4, p. 681-701, 2010. Disponível em:

https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022/45690. Acesso em: 11 maio 2023.

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

VIGOTSKII, L.S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

VOLÓSHINOV, V. Os Caminhos da filosofia da Linguagem Marxista. *In*: VOLÓSHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 143-227.

VYGOTSKI, L. S. El primer año. In: VYGOTSKI, L. S **Obras escogidas**, tomo IV. Madrid: Visor, 1996. p. 275-319.

VYGOTSKI, L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**, tomo III. Madrid: Visor, 1995. p. 139-169.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida em la formacion de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org**.). La psicologia evolutiva e pedagógica em la URSS (Antologia)**. Moscou: Progresso, 1987. p. 228-249.