

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**O PLANEJAMENTO NA CRECHE: REFLEXÕES A PARTIR DOS
PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

LUCIANA PACHECO RIGOLETO ZAMBONI

**MARINGÁ
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
HUMANO**

**O PLANEJAMENTO NA CRECHE: REFLEXÕES A PARTIR DOS
PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

LUCIANA PACHECO RIGOLETO ZAMBONI

**MARINGÁ
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**O PLANEJAMENTO NA CRECHE: REFLEXÕES A PARTIR DOS
PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada por LUCIANA PACHECO RIGOLETO ZAMBONI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Orientadora:
Profa. Dra.: HELOISA TOSHIE IRIE SAITO

MARINGÁ
2022

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

Z24p	<p>Zamboni, Luciana Pacheco Rigoletto Planejamento na creche : reflexões a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural / Luciana Pacheco Rigoletto Zamboni. -- Maringá, PR, 2022. 134 f.: il. color., tabs.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito.</p> <p>Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, 2022.</p> <p>1. Profissionais docentes - Educação infantil. 2. Planejamento de Ensino - Creche. 3. Teoria histórico-cultural. I. Saito, Heloisa Toshie Irie, orient. II. Bissoli, Michelle de Freitas, coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.</p> <p>CDD 23.ed. 370.15</p>
------	---

LUCIANA PACHECO RIGOLETO ZAMBONI

**O PLANEJAMENTO NA CRECHE: REFLEXÕES A PARTIR DOS
PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito (Orientadora) – UEM

Profa. Dra. Michelle de Freitas Bissoli – UFAM

Profa. Dra. Maria de Jesus Cano Miranda – UEM

Profa. Dra. Marta Silene Ferreira Barros – UEL

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco - UEM

Data de Aprovação
23/09/200

DEDICATÓRIA

Para todos aqueles que me trouxeram até aqui... mestres e parceiros de estudo e de trabalho, amigos e amores presentes e ausentes, que permanecerão em meu coração para sempre.

À todas as crianças, professores, educadores e tantos outros que se constituem no *espaço da infância*.

À todos com quem aprendi e aprendo todos os dias a ser o que sou até hoje.

AGRADECIMENTOS

À Deus. Que é amor. E é esse amor que me fez chegar até aqui.

Aos meus amados pais, José Carlos (*in memoriam*) e Maria Helena (*in memoriam*), pela vida, pelo amor, pela dedicação e a dádiva de ter me ensinado que vale a pena lutar pela educação.

Ao meu amado esposo, Josenir, parceiro de uma vida, que não mediu seu amor, seus esforços e paciência, por meio de seus muitos incentivos, que levarei comigo para a vida toda.

Aos meus amores, Maria Isabella, Heloísa e Lívia, por todo respeito, compreensão e carinho de filhas, nas inúmeras vezes que não pude estar presente e por me impulsionarem a querer ser uma pessoa melhor todos os dias de minha vida.

À minha orientadora Prof^ª Dra. Heloisa Toshie Irie Saito, pela amizade e parceria generosa, humana, uma grande referência pessoal e profissional, fonte de inspiração para muitas tantas iguais a mim. Agradeço a confiança depositada nesse trabalho.

Aos meus amados e inigualáveis irmãos, Rogério e Marcelo, por todo amor e apoio, orações e parceiros da mesma história...

Aos meus sogros Isabel e Jair (*in memoriam*), pelo carinho e cuidado.

Aos meus familiares, cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas pelos momentos de alegrias em família e por estarem sempre comigo.

Às minhas parceiras de trabalho e de vida que trilharam e ainda trilham comigo a luta pela Educação Infantil.

Às minhas amigas especiais, Elenice Gonçalves Simoni e Michelle Liana Cuesta Baggio, por me permitirem sonhar o mesmo sonho e não me abandonaram em momento algum, tornando minha vida mais alegre e leve.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, pela responsabilidade e dedicação.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa GEFOPPEI- UEM, pelas interlocuções e encontros formativos e afetuosos.

Às Professoras titulares da banca, Profa. Dra. Michelle de F. Bissoli, Profa. Dra. Maria de Jesus, Profa. Dra. Marta Silene, ao tempo dispendido na leitura do trabalho, aos conhecimentos compartilhados, as ricas contribuições e por toda sensibilidade e delicadeza.

O que tem valor são nossas intencionalidades
na relação com o outro, com as crianças,
pois é nessa relação que se situa
a possibilidade de nosso fazer!
O que vem para além disso está na criação,
na interpretação, na autoria de cada um,
expressões de humanidades e humanização.

Jader Janer Moreira Lopes

RESUMO

Esta pesquisa de natureza qualitativa bibliográfica foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e está vinculada à Linha de Pesquisa “Ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano”. Teve como objetivo analisar e, ao mesmo tempo, compreender a importância do planejamento pedagógico com crianças de 0 a 3 anos na creche a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Para a Teoria Histórico Cultural, as características especificamente humanas do psiquismo não são herdadas biologicamente e nem se manifestam naturalmente, mas se desenvolvem por meio das relações que o homem, desde seu nascimento, estabelece com as pessoas e a cultura em situações que se configuram como educativas. Foi a partir dessa compreensão que a educação se apresenta como uma possibilidade de humanização, desenvolvimento e constituição da consciência humana, que se apresentou a necessidade de planejar ações desde a creche, direcionadas pelo conhecimento e por posicionamentos. A pesquisa justifica-se pelo decurso das experiências formativas e profissionais por meio das quais foi possível acompanhar de perto as ações dos profissionais docentes na creche no município de atuação, evidenciando a necessidade urgente de colaborar com seus processos formativos por meio da defesa do planejamento de suas ações de ensino, contemplando as especificidades e as peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças pequenas na creche. Sustentados nesta justificativa, as questões norteadoras foram: Em quais pressupostos da Teoria Histórico-Cultural podemos nos basear para a elaboração do planejamento na creche? Quais pressupostos dessa teoria os profissionais docentes precisam saber para que sejam capazes de planejar? Para responder tais questões, traçamos três objetivos específicos. O primeiro objetivo busca apresentar a trajetória histórica da educação de crianças de 0 a 3 anos, desvelando os determinantes que marcaram e marcam até hoje o trabalho nesta etapa como lugar em que não há necessidade de ensinar, não exigindo profissionais formados, portanto, sem a relevância de planejamentos. O segundo objetivo específico consiste em desvelar as origens do conceito de planejamento, compreendendo-o como instrumento essencial para a prática pedagógica com crianças de 0 a 3 anos. Para isso, realizamos um movimento para entender melhor o problema do planejamento educacional, resgatando o sentido, as necessidades e as possibilidades de planejar. O terceiro objetivo específico estabelece compreender como as crianças de 0 a 3 anos aprendem e se desenvolvem por meio dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, indicando alguns elementos essenciais para a operacionalização do planejamento na creche. Como resultado da pesquisa, verificamos que, para se planejar na creche, é preciso considerar a organização da rotina, do tempo, do espaço, dos materiais, das intervenções, das relações, dos imprevistos, como, também, a necessária apropriação de como as crianças aprendem e se desenvolvem considerando os pressupostos de uma teoria que fundamente a prática, servindo como guia para o planejamento de atividades. Portanto, concluímos a importância do trabalho pedagógico na creche ser sistematizado e organizado, mediante um planejamento que promova a articulação de todos esses elementos para que se converta em um instrumento de qualificação, ressignificação e avaliação da prática docente.

Palavras-Chave: Creche. Planejamento de Ensino. Profissionais Docentes. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This qualitative bibliographic research was developed in the Postgraduate studies Program in Education at the State University of Maringá (UEM) and it is linked to the Research area of "Teaching, learning and human development". It aimed to analyze and, at the same time, understand the importance of pedagogical planning with children from 0 to 3 years old in the daycare based on the Cultural-Historical Theory. For the Cultural-Historical Theory, the specifically human characteristics of the psyche are not biologically inherited nor manifest naturally, but developed through the relationships in which humans, from their birth, establish with people and culture in situations that are configured as educational. It is general knowledge that education presents itself as a possibility of humanization, development and constitution of human awareness, in which the need to plan actions from daycare, guided by knowledge and positions was presented. The research is justified by the learning and professional experiences through which it was possible to closely monitor the actions of teaching professionals in the daycare in the district where they work, highlighting the urgent need to collaborate with their training processes by defending the planning of their teaching actions, contemplating the specificities and peculiarities of learning in the development of babies and very young children in the daycare. Based on this justification, the guiding questions on this study were: On which assumptions of the Cultural-Historical Theory can we base ourselves for the elaboration of the planning in the daycare? What assumptions of this theory do teaching professionals need to know in order to be able to plan? The research is organized around three specific objectives. The first objective aims to present the historical trajectory of the education of children from 0 to 3 years old, revealing the determinants which have marked and still mark the work at this stage as a place where there is no need to teach, not requiring trained professionals, therefore, a context in which planning is not relevant. The second specific objective is to reveal the origins of the concept of planning, understanding it as an essential tool for pedagogical practice with children from 0 to 3 years old. To reach this objective, we carried out a movement to better understand the problem of educational planning, rescuing the meaning, needs and possibilities of planning. The third specific objective establishes to understand how children from 0 to 3 years old learn and develop through the assumptions of the Cultural-Historical Theory, indicating some essential elements for the operationalization of planning in the daycare. As a result of this research, we verified that, to have a planning routine in the daycare, it is necessary to consider the organization of routine, time, space, materials, interventions, relationships, unpredictable events, as well as the necessary appropriation of how the Children learn and develop considering the assumptions of a theory that supports practice, serving as a guide for planning activities. Finally, we verified the importance of the pedagogical work in the daycare being systematized and organized through a plan that promotes the articulation of all these elements so that it becomes an instrument of qualification, resignification and evaluation of teaching practice.

Keywords: Daycare. Teaching Planning. Teaching Professionals. Historical-Cultural Theory.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
GEFOPPEI	Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
THC	Teoria Histórico-Cultural
UEM	Universidade Estadual de Maringá

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de trabalhos no geral

Tabela 2 - Quantidade de trabalhos por regiões do Brasil

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Teoria Histórico-Cultural e seus pressupostos

Figura 2 - Atividade principal: características de 0 a 3 anos

Figura 3 - Elementos estruturantes para o planejamento na creche

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1. INTRODUÇÃO	23
2. EDUCAÇÃO INFANTIL E AS ESPECIFICIDADES HISTÓRICAS DO ATENDIMENTO NA CRECHE	33
2.1. A trajetória histórica da educação das crianças de 0 a 3 anos	33
2.2. As relações educativas na creche e o planejamento	47
3. ORIGENS E CONCEPÇÕES DO PLANEJAMENTO	58
3.1. Trabalho, atividade e planejamento na organização humana	62
3.2. Planejamento, educação e práticas pedagógicas	70
4. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O PLANEJAMENTO NA CRECHE	87
4.1. Elementos essenciais para subsidiar o planejamento na creche	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	128

APRESENTAÇÃO

A importância do ato de planejar as práticas pedagógicas nas instituições formais e coletivas de ensino sempre permeou meu percurso profissional como professora de crianças. O planejamento constitui-se como uma ferramenta de trabalho imprescindível para a minha atuação em sala de aula. Dessa forma, atualmente, não consigo conceber que um profissional docente que atue na educação, em qualquer uma das suas etapas, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, no Ensino Superior, ou em outras modalidades de ensino, possa entrar em uma sala de aula sem algo propositivo, refletido e pensado intencionalmente para ser desenvolvido em conjunto com seus alunos. Compartilho da ideia de que o planejamento direciona o profissional docente a um movimento criador, antecipado e reflexivo, dando-lhe o suporte necessário para guiar a sua prática pedagógica.

O interesse pela temática do planejamento surgiu em meio ao percurso profissional que foi se delineando pelos caminhos da educação da primeiríssima infância. Em minha formação inicial como professora, no magistério, em meados de 1990, meus professores de metodologia se empenharam em ensinar o planejamento das aulas com todos os componentes, os quais eram indispensáveis para se obter uma “boa aula”. Ao longo de toda a formação no magistério, foi-me ensinado como elaborar planos de aula em várias disciplinas. Muitas vezes, o primeiro planejamento era muito parecido com os demais, pois derivavam de um mesmo formato, de um mesmo modelo, de uma mesma matriz, resultado de uma instrucionalização da prática docente.

Lembro-me, ainda, de quando preparei minhas primeiras aulas de estágio no magistério em uma mesma turma de alunos, os planejamentos que havia elaborado não condiziam com as condições encontradas em sala de aula. As disparidades eram enormes em relação ao que foi planejado com o desenvolvimento das crianças. Por isso, tive que reorganizar e reelaborar todas as aulas já planejadas de acordo com a realidade identificada.

Recordando todo esse primeiro processo formativo para me tornar professora, pondero que o mais importante era que o planejamento estivesse no papel. No papel, o planejamento se transformava em conteúdo principal, um ritual formal. O

que estava em evidência era o modo de fazer esquemas já pré-estruturados a partir de uma visão restrita e até ingênua do processo de planejamento e de desenvolvimento das crianças.

Após o término do Magistério, ingressei na graduação em licenciatura no curso de Geografia, momento em que pude refletir sobre o quão distante pode se tornar o conhecimento sobre o mundo físico e social e suas inter-relações e o que se aprende de fato em sala de aula. Entrei na graduação em 1994 com uma ideia sobre Geografia, a que me foi “ensinada” nos bancos escolares. Graduei-me em 1998, já completamente diferente de como entrei, com ideias e posicionamentos totalmente modificados de como ensinar a Geografia.

Às vezes, durante esse percurso na graduação, cheguei a questionar alguns professores sobre o porquê de o conteúdo e a forma que estávamos aprendendo sobre os conhecimentos geográficos serem tão diferentes de como se ensinava na sala de aula. Muitos respondiam essa questão dizendo que o professor, quando chega em sala de aula, depara-se com planejamentos prontos, com livros didáticos com o conteúdo já sequenciado, com atividades mecanizadas como mera reprodução. Ao professor caberia apenas a “missão” de organizar tudo isso da melhor forma possível.

Essas questões foram se intensificando ainda mais quando fiz o curso de Pedagogia, minha segunda graduação, momento em que comecei a entender um pouco mais sobre como o ser humano aprende e se desenvolve, como também sobre o papel da educação e, principalmente, do profissional docente.

Em sala de aula como professora concursada em um município do Estado de São Paulo, permaneci até o ano de 2001. Durante três anos no Ensino Fundamental, tive a oportunidade de me constituir como professora realmente, sempre tendo o planejamento como uma base para todo meu trabalho, pois uma das exigências na época era que cada professor tivesse seu o Diário de Planejamento. Cada professor tinha certa liberdade de planejar as ações, porém dentro de um rol de conteúdos estabelecidos no início do ano.

No ano 2002, ingressei como professora, também concursada, em um município do Estado do Paraná, no qual permaneço atuando como docente até os dias atuais. O trabalho com a Educação Infantil iniciou em 2005 como um desafio a ser enfrentado, pois, até então, nunca havia entrado sequer em uma instituição de ensino da primeira infância e confesso que foi amor à primeira vista. Assumi na

instituição o cargo de Supervisora Educacional. Cheguei à instituição com certo preconceito, pois possuía a mesma opinião que a maioria da sociedade tem por meio do senso comum quando se dirige às instituições públicas de Educação Infantil, ou seja, como um espaço somente de guarda e proteção das crianças.

Deparei-me, naquele espaço, com práticas de rotina das atividades a serem rigorosamente cumpridas pelas crianças e profissionais, em uma organização do espaço e tempo rigidamente regulada e ordenada, predominando, principalmente, práticas de cuidado corporais em detrimento das chamadas atividades pedagógicas. Quando havia atividades, a maioria consistia nas que eram voltadas para reprodução de modelos prontos, com a mínima participação das crianças, preocupando-se com o produto final, sobretudo com as crianças de 0 a 3 anos. Com as crianças de 4 a 6 anos, as atividades consistiam em um caráter marcadamente do modelo escolar com prontidão para a alfabetização.

Tal modo de encaminhar as ações neste espaço educativo evidenciava uma falta de identidade da Educação Infantil, que ainda estava se estruturando dentro de um processo recente por motivo da passagem da Assistência Social para a Secretaria de Educação do referido município.

Dois anos depois, fui convidada para trabalhar em outras instituições neste mesmo município, localizado no norte do Estado do Paraná. Permaneci neste cargo de Supervisora Educacional ainda durante alguns anos, nos quais pude ter contato direto com as questões pertinentes à prática pedagógica, pois, uma das atribuições do cargo que exercia, era a de elaborar os planejamentos junto com o profissional docente que estava em sala de aula. Hoje, avalio que aprendi mais nesse processo do que ensinei. Estava em contato direto com todos os profissionais que atendiam as crianças de 0 a 6 anos e me deparei, algumas vezes, com situações de fragilidades e ao mesmo tempo de resistências e lutas.

Posteriormente a este período que trabalhei em algumas unidades de ensino da Educação Infantil, integrei a equipe que coordena a Educação Infantil na Secretaria de Educação desse referido município. Dentro da secretaria, ocupei o cargo de Assessora Pedagógica com um trabalho mais abrangente e complexo voltado para o trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito de todas as instituições de educação de crianças de 0 a 6 anos. Durante este trabalho, deparei-me com situações das mais diversas em se tratando de organização do trabalho pedagógico nos CMEIs (Centro Municipal de Educação Infantil). Uma dessas situações foi as

mudanças em relação aos tipos de profissionais que atendem as crianças na Educação Infantil. Um exemplo a ser dado foi a troca do professor com carga horária de 4 horas que atendia as crianças de 0 a 3 anos pelo educador infantil com carga horária de 6 horas. Outra mudança que até hoje afeta o trabalho nesta faixa etária foi a retirada do ato de planejar as atividades pedagógicas pelo profissional de 8 horas. Conforme as reivindicações da classe na época, o ato de planejar não condizia com as condições de trabalho e atribuições do concurso ao qual os profissionais se submeteram. Em teoria, as responsabilidades consistiam somente aos atos de “cuidar” das crianças em suas necessidades físicas de higiene e alimentação.

Em outras palavras, tínhamos um desafio muito grande a ser enfrentado, tentávamos pensar amplamente sobre o trabalho de toda uma rede de ensino com a falta de condições objetivas de trabalho por parte dos profissionais, situações de descrédito em relação ao um trabalho sistematizado e organizado na Educação Infantil, posturas rígidas e autoritárias por parte dos adultos. Havia, ainda, uma certa cultura instaurada nas instituições de que algumas práticas sempre ocorreram da mesma forma e que qualquer proposta de mudança seria em vão. Destaco também, a intensa polarização entre as ações de cuidado e educação.

Mesmo com este contexto de tensões, tentei sempre manter a posição de reflexão frente às demandas do cotidiano que enfrentávamos, sobre as rotinas das instituições e a importância de todos os profissionais que atendem as crianças de 0 a 3 anos de planejarem suas ações em sala de aula, mesmo que isso não estivesse condizente com as atribuições do cargo.

Após alguns anos nessa função, passei a ocupar o cargo de Formadora Educacional da Educação Infantil na mesma Secretaria, passando a trabalhar com a formação continuada dos profissionais da rede municipal e com orientações e encaminhamentos sobre o Planejamento de Ensino aos profissionais que atuam nessa etapa.

Tudo isso foi me aproximando da temática desta pesquisa, pois tínhamos a incumbência de estruturar o planejamento dos profissionais de toda uma rede, mesmo que não conhecêssemos a fundo as inúmeras realidades de cada sala de crianças nos CMEIs. Nossa maior apreensão era que o profissional docente se tornasse dependente e submisso ao que estava sendo proposto nos planejamentos enviados pela Secretaria de Educação (SEDUC), pois, em nossa compreensão,

esse processo de elaboração do planejamento retira do profissional docente o ato de planejar e pensar suas ações e de refletir sobre o que faz. Isso poderia aliená-lo ainda mais de seu fazer e poder, já que era um modo de retirar de sua atividade como docente o sentido e o significado do planejamento. Esse processo era concebido por muitos como “receitas” para serem “aplicadas” acriticamente no espaço da instituição.

Esse movimento propositivo de enviar os planejamentos pela Secretaria de Educação para as instituições de Educação Infantil, teve início em meados de 2014, quando a gestão da época averiguou disparidades em relação à organização, conteúdos, objetivos e atividades nos planejamentos apresentados pelas unidades com o discurso de que o trabalho necessitava de uma padronização para poder ter um olhar mais unificado. Foi proposta, então, uma estrutura geral de cada planejamento por turma, com exemplos de atividades sequenciadas, elaborados pelos formadores educacionais e, posteriormente, demandados pela SEDUC, para cada instituição.

A tarefa do profissional docente, já com o planejamento em mãos, seria a de organizar e propor ações de acordo com a realidade da sua turma e instituição, com um planejamento diário de atividades a serem desenvolvidas com as crianças de cada turma. Assim, ficava a cargo da equipe de formadores da Educação Infantil, da qual eu fazia parte, a tarefa de planejar para os profissionais docentes, de acordo com os conteúdos e objetivos presentes no Currículo do Município.

Portanto, estávamos frente a um desafio complexo de ser enfrentado. De um lado tínhamos o sistema que demandava o fazer dos planejamentos para toda uma rede de educação. De outro lado possuíamos a convicção de que, como já foi dito, o ato de planejar é intrínseco à atividade docente, dando-lhe autonomia e liberdade de atuar a fim de refletir e ressignificar sua prática diante da avaliação da aprendizagem e desenvolvimento de cada criança sob sua responsabilidade, requalificando suas ações, constituindo-se docente em cada etapa de ensino.

O fato de que tive a oportunidade de exercer várias funções na Educação Infantil no decorrer de minha vida profissional, como professora, diretora, supervisora e formadora, possibilitou-me um olhar mais abrangente e significativo sobre a educação das crianças pequenas. Esse percurso profissional me possibilitou compreender a importância de um acompanhamento pedagógico constante, coerente e consolidado junto aos profissionais docentes. Também a necessidade de

uma formação continuada que possibilite tornar mais significativo o referencial teórico adotado, viabilizando reflexões e discussões mais próximas da realidade concreta de atuação, a fim de promover uma educação de qualidade entendida como aquela que conduz as crianças ao desenvolvimento das máximas potencialidades humanas.

Toda a descrição de minha trajetória profissional oportuniza mostrar minhas inquietudes em relação ao planejamento das práticas pedagógicas imersas no processo de ensino e de aprendizagem com bebês e crianças pequenas¹ (0 a 3 anos), permitindo-me, assim, entrar em contato com questões pertinentes ao fazer dos profissionais e às contradições expressas nessa realidade.

Considerando a importância da formação e do estudo por parte do profissional docente para a realização de um trabalho intencionalmente planejado que seja promotor do desenvolvimento humano e que atenda às reais necessidades de aprendizagem das crianças, preocupa-me a ausência da compreensão sobre questões relativas à fundamentação teórica com base científica. Como exemplos, cito a concepção de criança, infância e Educação Infantil que permeiam as instituições e o fazer de cada docente, os diferentes posicionamentos sobre as ações de cuidado e educação e o próprio domínio da particularidade sobre o que é ser professor de bebês e crianças pequenas e as condições de trabalho a que estamos sujeitos.

Nesse sentido, essa pesquisa é uma possibilidade de ampliar o olhar sobre as questões que envolvem a organização do ensino voltado para as crianças de 0 a 3 anos, as relações no contexto das instituições entre adultos, crianças, espaços, tempos, rotinas, afetos e condições materiais e formativas de trabalho aspirando uma qualidade das experiências pedagógicas, expressa em um planejamento que realmente possa abranger toda a complexidade do desenvolvimento infantil.

Assim, se refletirmos sobre o trabalho do profissional docente, podemos inferir todo seu pensamento, suas intervenções, as proposições, os objetivos traçados para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça, considerando a formação da consciência crítica, ou seja, a ideia de planejamento de suas ações como reflexo da teoria sobre a prática e vice-versa, tendo como base a humanização do sujeito.

Contudo, quando se pretende discutir sobre planejamento no sentido de uma organização intencional, em qualquer âmbito escolar, nos deparamos com discursos

¹ Nominaremos como bebês e crianças pequenas de zero a três anos.

que ora apresentam o planejamento como “um ritual inútil, como mera formalidade, ora como não necessário e longe da realidade da escola” (VASCONCELOS 2015, p. 18). Em relatos de nossa experiência ouvimos de profissionais que “o papel aceita tudo, mas quando chega na prática é completamente diferente” e ainda, “a teoria é uma e a prática é outra”. Tais opiniões demonstram uma inversão do papel da teoria como guia e expressão da prática, a prática não consegue encontrar uma fundamentação teórica que a viabilize e acaba dirigida pelo senso comum. Por isso, o discurso anuncia uma prática humanizadora, mas a ação denuncia a velha prática baseada no senso comum (MELLO, 2017).

Portanto, ainda me pergunto se não seria “chover no molhado” defender algo tão óbvio no que concerne à prática de qualquer profissional docente? No entanto, muitas vezes, o óbvio precisa ser trazido à tona para desnaturalizar práticas enraizadas que não propiciam o desenvolvimento de uma consciência crítica, condição necessária, ainda que não suficiente, para que o profissional docente alcance um trabalho intencional e refletido que permita seu desenvolvimento. Sobre isso, podemos relacionar o que diz Mello (1993, p. 119):

A obviedade envolve tudo numa aparente naturalidade que dispensa a necessidade de explicação. Desta forma, fala-se na necessidade do desenvolvimento da consciência, em conscientização, em consciência crítica, em formação do cidadão crítico, sem que a prática possa refletir esse anunciado e sem que os agentes envolvidos pareçam incomodar-se com esta não concretização.

Com a participação no Projeto de pesquisa “Olhares e novos olhares”, que se deu por meio de uma pesquisa-ação colaborativa entre universidade e instituições educativas públicas, desenvolvida durante quatro anos, de 10/2011 a 10/2015 na Universidade Estadual de Maringá, foi possível “olhar” o planejamento na Educação Infantil e nos primeiros momentos dos anos iniciais do ensino fundamental de forma mais contundente e aprofundada. O referido projeto teve como principal objetivo discutir acerca do papel do planejamento no desvelamento da realidade escolar e na ressignificação da prática pedagógica. Como resultado, foi constatado que o planejamento é o momento fulcral da organização do ensino e que requer por parte do profissional docente conhecimento e clareza sobre seus objetivos, culminando em ações qualificadas. De acordo com Lucas, Chicarelle e Saito (2016, p. 630):

Nas instituições de Educação Infantil pesquisadas o encaminhamento da prática pedagógica, em diferentes momentos da rotina diária, foi marcada por atividades repetitivas, dando indícios de que não havia planejamento prévio. A prática docente indicava que, se havia planejamentos, eles consistiam em sequências de atividades desconexas, fragmentadas, sem significado para as crianças, levando-nos a instrumentalizar ainda mais a equipe e os professores a pensarem sobre questões pertinentes ao ato de planejar na Educação Infantil.

A proximidade com a temática desta dissertação teve como esteio, também, as discussões e os estudos do Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI/UEM) que destacam a importância de o planejamento ser condição para revestir de organicidade e intencionalidade a prática pedagógica na Educação Infantil. Com efeito, essas diversas experiências nos têm revelado que há lacunas nítidas, fragilidades, dúvidas, incertezas e insegurança por parte dos profissionais docentes sobre o planejamento da sua prática pedagógica, principalmente em relação à organização dessa prática com crianças menores de 3 anos. Verificamos que, em várias ações que ocorrem na Educação Infantil, acabam prevalecendo ações diárias ligadas à rotina institucionalizada, por vezes rígidas, bem como atividades descontextualizadas aquém das possibilidades cognitivas das crianças, gerando práticas espontâneas e imediatistas.

Diante disso, ousamos propor a reflexão sobre os processos pedagógicos que nos impulsionam a querer intervir de um modo mais efetivo no trabalho desenvolvido com as crianças menores de 3 anos, colocando em evidência e atribuindo importância ao momento de planejar as ações de ensino por parte do profissional docente. Entendendo que o trabalho a ser empreendido exige do profissional ações voltadas para as especificidades do desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas, por isso dispomos dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, como aporte teórico desta pesquisa, servindo como guia para conduzir uma prática refletida.

Para a Teoria Histórico-Cultural, as características especificamente humanas do psiquismo não são herdadas biologicamente e nem se manifestam naturalmente, mas se desenvolvem por meio das relações que o homem, desde seu nascimento, estabelece com as pessoas e a cultura em situações que se configuram como educativas.

É a partir dessa compreensão, de que o desenvolvimento das qualidades humanas depende das relações que lhe são oferecidas e oportunizadas, que a educação se apresenta como uma possibilidade de humanização, desenvolvimento e constituição da consciência humana. Sendo assim, algo que nos inquieta é o fato de que a maioria dos profissionais docentes² que atua na Educação Infantil, principalmente na creche, não se coloca, muitas vezes, como responsável direto para que a aprendizagem e desenvolvimento ocorra no grau de complexidade requerido em suas ações e a qualidade das mediações (MARTINS, 2012). Ainda apresenta-se muito forte a visão de que este é um processo natural e biológico de cada criança, não interessando o grau de intervenção. Percebemos, assim, a necessidade de planejar ações na creche direcionadas pelo conhecimento, por posicionamentos, finalidades e/ou objetivos, com a seleção e a apropriação de conteúdos, com ações didáticas e metodologias adequadas para as crianças nesta faixa etária, caminhando na direção de um planejamento que sustente sua prática.

² Intitulamos como profissionais docentes aqueles que possuem a responsabilidade de atuarem nas instituições de Educação Infantil, na etapa denominada creche, com crianças de 0 a 3 anos, em relação à organização e desenvolvimento das atividades educativas que promovam seu desenvolvimento de forma intencional. Nesta nomenclatura incluem-se também os profissionais que não possuem graduação em Pedagogia, pois entendemos que todos aqueles profissionais que atuam na creche são responsáveis pela educação das crianças.

1. INTRODUÇÃO

Se pararmos para pensar, o ato de planejar está em todos os âmbitos de nossa vida em sociedade, desde a hora que acordamos de manhã até a hora que dormimos. Nós, adultos, estamos a todo momento em atitude de organizar, programar, idealizar, engendrar, criar, imaginar, tramarmos nossas ações a serem objetivadas em algo nas mais diferentes esferas da vida em sociedade: política, economia, ciência, tecnologia, lazer, fé, cultura e educação.

Desse modo, podemos afirmar que existem diferentes categorias de planejamento, dependendo da complexidade de ações exigidas para sua concretude e o lugar da esfera da vida na qual se encontra. No âmbito escolar, por exemplo, o planejamento de ensino, ao nosso ver, tem que se tornar uma prática vivenciada por todos os docentes. No entanto, vale destacar a necessidade de o profissional docente vislumbrar o planejamento das suas práticas como basilar, indispensável e possível, pois, inegavelmente, quem não sente necessidade de planejar suas ações não objetiva uma mudança, uma transformação em sua prática diária em sala de aula, objetivando assim a emancipação de cada ser humano. Também é necessário que o planejamento seja valorizado pelo profissional, dando-lhe valor e sentido, pois é um importante instrumento para alicerçar a sua atuação e lhe dar segurança no agir.

Concordamos com Vasconcellos (2015) quando defende que o ensino destituído de sentido pode acontecer sem planejamento, contudo se almejamos o caminho para uma humanização, temos que possuir algo bem definido e se não adotarmos uma intervenção consciente e crítica, o que obteremos é a reprodução do mundo que temos hoje, com todas as mazelas e as desigualdades de todos os tipos e em todos os âmbitos sociais.

Mais ainda, se não destinamos uma diretividade às nossas ações, se não temos uma organicidade em nossos atos, se não temos finalidades a alcançar, alguém estará nos dirigindo. E, muitas vezes, por conta de uma consciência ingênua, objetivamos a mudança, mas não temos consciência do que fazer para alcançar esse objetivo. Trata-se de uma consciência em-si alienada.

A problemática que se coloca como necessidade da pesquisa é sobre o planejamento das ações docentes, ou a sua falta, com as crianças de 0 a 3 anos na

creche. A ausência de reflexão sobre o ato de planejar e de consciência sobre as decisões teóricas e formativas que marcam o planejamento educacional podem implicar na qualidade do ensino oferecido às crianças menores de 3 anos nesses espaços formais de educação, vertendo em improvisação de práticas consideradas pedagógicas.

Esse problema remete à necessidade de reflexão sobre alguns aspectos envolvidos no ato de planejar para crianças de 0 a 3 anos na creche. Dentre esses aspectos, o cuidado e sua relação com a educação, a concepção de criança e de infância, as questões históricas e sociais que ainda permeiam a Educação Infantil. Questões relativas à concepção de planejamento, bem como a superação da sua ideia como preenchimento de um formulário padronizado, fazendo-se fundante e urgente a articulação entre os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e alguns dos elementos a serem compreendidos e agregados no planejamento das atividades a serem propostas para bebês e crianças pequenas. Para isso, devemos discutir sobre as necessidades formativas dos profissionais docentes que atuam na creche, para que ambicionem, em sua prática, um trabalho intelectual, intencional e consciente.

Todavia, ao voltar nosso olhar para a educação das crianças de 0 a 3 anos na Educação Infantil, não temos como princípio fazer crítica quanto ao trabalho do profissional docente, que, de certa forma, organiza suas ações. Pretendemos, entender em quais bases teóricas e a partir de quais concepções de criança, infância e desenvolvimento norteiam esse planejar, desconhecendo, na maioria das vezes, a forma como as crianças pequenas aprendem e desenvolvem e quais processos podem ser aprofundados por meio de uma educação que a Teoria Histórico-Cultural viabiliza.

A partir da problemática explicitada e para a objetivação e comprovação da originalidade da pesquisa sobre o Planejamento na creche, tendo como aporte os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, iniciamos um trabalho de revisão de literatura, referentes aos trabalhos cadastrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES no período de 10 anos (2010 – 2020), o qual envolveu localizar, delimitar, analisar, avaliar, comparar, identificar e situar os trabalhos relacionados a temática que será adotada.

Vale destacar a importância do trabalho de revisão de literatura para obter clareza sobre as principais questões teórico-metodológicas que envolvem uma determinada temática, a familiarização com a literatura já produzida, evitando repetição, como, também, a ampliação da visão do pesquisador sobre o assunto (área), capacitando-o identificar as questões relevantes e a selecionar os estudos mais significativos para a construção do problema a ser investigado.

O material encontrado e selecionado (no caso de teses e dissertações) foi analisado primeiro quantitativamente: ano de produção; distribuição das pesquisas por região e programas de pós-graduação. Em seguida, o material foi analisado qualitativamente, por agrupamentos dos assuntos encontrados. Como foco da investigação usamos como descritores na base de dados Banco de teses e dissertações da CAPES, a temática que dá nome da referida pesquisa: Planejamento AND Creche, e obtivemos 81 trabalhos: 64 mestrados e 17 doutorados, porém, para essa busca não foi utilizado nenhum filtro de delimitação. Quando utilizamos os filtros existentes no portal, conseguimos delimitar nossa pesquisa: período de 2010 a 2020, nas áreas de ciências humanas e educação. Já adiantamos que os trabalhos encontrados somente se assemelham ou se aproximam da temática proposta.

A delimitação da data ocorreu devido ao fato de que a partir do ano de 2010 há uma nova versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010), com determinações legais acerca de princípios éticos, estéticos e políticos em âmbito nacional para a Educação Infantil, o que enfatizava as questões a serem discutidas em relação a organização das ações docentes. Além desse marco legal, em 2014, deu-se continuidade às discussões referentes a uma base comum curricular, já prevista em documentos oficiais, em 2018 foi finalizada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual resultou em discussões em todo o âmbito nacional sobre questões da educação básica nas instituições de ensino de todo país. Os resultados obtidos estão expostos na tabela a seguir:

Tabela 1 : Quantidade trabalhos pesquisados		
ANO	DISSERTAÇÃO	TESE
2013	01	01

2014	02	-
2015	07	-
2016	02	-
2017	09	02
2018	02	-
2019	01	-
TOTAL	24	03

Fonte : Elaborado pela Autora

Como demonstrado na tabela acima, percebemos uma quantidade de trabalhos de dissertações (24) superior à quantidade de teses (03) no período pesquisado e referente ao descritor que diretamente é a temática da pesquisa. Percebemos, ainda, que no ano de 2017 houve um expressivo número de trabalhos na área. Podemos pressupor que, no referido ano, novas legislações sobre a Educação Infantil estavam em pauta no cenário brasileiro, cuja culminância resultou no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Todavia, não deixamos ainda de averiguar uma escassez de trabalhos referente à temática da pesquisa.

A partir desse levantamento, foi possível identificar as regiões e as instituições das pesquisas desenvolvidas como demonstra a tabela a seguir:

Tabela 2 : Quantidade de trabalhos por região e instituição			
REGIÃO	INSTITUIÇÃO	Nº DE TRABALHOS	TOTAL
Norte	-	0	0
Nordeste	- Fundação Universidade de Sergipe - UFS - Universidade Federal do Ceará - UFC - Universidade Federal de Pernambuco - UFPR	01 04 01	09
Centro-Oeste	- Universidade Federal de Goiás – UFG - Universidade do Estado do Mato Grosso - UNEMAT	01 01	02
Sudeste	- Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP - Universidade de São Paulo- USP - Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UFRJ	01 03 01 01	

	- Universidade Federal de São Carlos - UFSCar - Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	01 01	08
Sul	- Universidade de Federal de Santa Maria - UFSM - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul PUC- RS - Universidade de Santa Cruz do Sul -UNISC - Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC - Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS - Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE	02 01 01 02 01 01	08

Fonte : Elaborado pela Autora

Por meio da tabela acima, podemos verificar que as regiões Sul, Sudeste e Nordeste concentram os maiores números de produções. A região Centro-Oeste possui dois trabalhos e a região Norte do país não possui trabalhos com a temática abordada na pesquisa.

A partir da leitura dos resumos das pesquisas, podemos perceber que as temáticas mais recorrentes em relação à faixa etária que abarca a etapa da creche foram: formação do profissional da Educação Infantil, a importância da brincadeira, questão curricular, espaço e tempo, a relação cuidar e educar, cultura escrita e arte. Outros, ainda, quando abrangem a questão da organização de ensino e práticas pedagógicas, não trazem como base teórica a Teoria Histórico-Cultural. Podemos verificar, portanto, um número reduzido de produções sobre a temática sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

É possível destacar que, embora as quantidades de trabalhos localizados durante a busca sobre a temática tenham sido escassas, os trabalhos pautados nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural também não abordavam o conteúdo sobre planejamento. Diante do exposto, notamos a reduzida quantidade de trabalhos que relacionam o planejamento de ensino com crianças de 0 a 3 anos nas instituições de Educação Infantil.

Entendemos que uma pesquisa exige um processo contínuo de busca, pois existe uma comunidade científica que já pensou, problematizou e até avançou sobre vários temas, buscando sempre uma organicidade e rigor científico. Podemos caracterizar a referida temática da pesquisa com certo ineditismo e originalidade nos meandros do referencial teórico adotado. Assim, podemos dizer que para este tema

os estudos e pesquisas são escassos e encontra-se praticamente inexplorado, o que vem demonstrar, por hipótese, o pouco interesse por questões ligadas a essa discussão sobre o planejamento da prática pedagógica na creche.

Assim, colocamos a temática a ser pesquisada sobre o planejamento na creche como relevante pela escassez de pesquisas que se voltem para esse objeto, em especial para a referida etapa, tendo como alicerce a Teoria Histórico-Cultural.

A dificuldade notada entre os profissionais docentes em compreenderem a importância da organicidade de seu próprio trabalho junto às crianças de 0 a 3 anos, tomando o planejamento como um potente instrumento de seu trabalho, também aproxima a pesquisa das questões que ainda precisam de ser discutidas e esclarecidas sob a perspectiva histórico-cultural.

Dito isso, por meio da busca, seleção, leitura e sistematização do que foi encontrado, foi possível organizar alguns elementos para alimentar nossa pesquisa, porém insuficientes para o aprofundamento exigido. Para isso, então, recorreremos aos autores clássicos e contemporâneos que nos ajudam a pensar, refletir e agir acerca das especificidades do ato de planejar na creche a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Portanto, decorrente da pesquisa realizada na busca das produções voltadas para a temática e da experiência profissional, surgiu a seguinte questão norteadora: Em quais pressupostos da Teoria Histórico-Cultural podemos nos basear para a elaboração do planejamento na creche?

O emprego da Teoria Histórico-Cultural como fundamentação teórica da pesquisa se deu pela forma como concebe o processo de desenvolvimento humano, não como produto apenas dos fatores biológicos, mas principalmente pelas condições de vida e educação de cada sujeito, colocando a educação num patamar de promover a humanização e emancipação em cada um, por meio do desenvolvimento das qualidades humanas.

Com essa forma de entender como se desenvolve o humano em cada um de nós, a Teoria Histórico-Cultural objetiva uma educação desenvolvente por meio de ações intencionalmente planejadas e considerando as atividades organizadas para bebês e crianças na creche a partir de um conjunto de elementos que as determinam como: o espaço, o tempo, os materiais a serem disponibilizados, às relações estabelecidas entre adultos e crianças e as mediações e intervenções que são realizadas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Esse processo está condicionado, como já foi exposto, pelas condições de vida e educação ofertadas para cada criança, intencionalmente organizadas por uma pessoa mais experiente. No caso da Educação Infantil, é o profissional docente o responsável por pensar, organizar e planejar as vivências e experiências, por meio de atividades que são realizadas com possíveis intervenções que promovam o seu desenvolvimento psíquico. As ações do profissional docente estarão sempre influenciando de forma direta e indireta o desenvolvimento da personalidade e da inteligência de cada criança.

Considerando que a creche é o primeiro período da Educação Infantil, todo o trabalho com crianças de 0 a 3 anos deve ser permeado por um planejamento de todas as atividades propositivas entre adultos e crianças. Entendemos que o ensino e a aprendizagem exigem uma organização intrínseca de conteúdo, objetivos e formas a serem trabalhados com bebês e crianças pequenas, visto que a educação exerce um papel primordial na formação dos processos sociais e psicológicos dos sujeitos, sendo a creche o lugar da sua iniciação, distinto da vida familiar.

O que defendemos é a importância de uma proposta de intervenção na realidade educativa, alicerçada em uma teoria que fundamente a prática, servindo como guia para o planejamento de atividades para as crianças de 0 a 3 anos na creche. Portanto, temos como objetivo geral analisar e, ao mesmo tempo, compreender a importância do planejamento pedagógico com crianças de 0 a 3 anos na creche a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Assim, entendemos que a relevância da pesquisa está em colocar o planejamento das ações pedagógicas na creche como um dos eixos centrais do trabalho do profissional docente. Compreendendo os elementos que devem estar presentes no planejamento para subsidiar as proposições de ensino, com o objetivo de promover e ampliar situações favoráveis de aprendizagem, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Destarte, justifica-se a temática a ser pesquisada sobre o planejamento na creche, primeiramente, pela área de atuação profissional, o que nos impulsiona a querer intervir de um modo mais efetivo no trabalho desenvolvido pelos profissionais docentes nas instituições com as crianças de 0 a 3 anos, evidenciando o momento de planejar e as ações de ensino como algo necessário e essencial do trabalho do profissional.

Outro ponto que justifica essa temática é o fato de a pesquisa poder colaborar com o processo formativo do profissional que planeja as ações no dia-a-dia da sala de aula na defesa da educação para bebês e crianças pequenas, de modo que o planejamento contemple as especificidades e as peculiaridades destes indivíduos por meio da escuta, da observação e da sensibilidade, operacionalizando formas adequadas de ensino, com atividades que guiem o desenvolvimento, por meio de uma didática promotora de aprendizagem a partir de processos de ensino previamente planejados. Assim, entendemos que estaremos ampliando o debate sobre essa etapa da Educação Infantil e as contribuições e as implicações da Teoria Histórico-Cultural para o aspecto didático.

Para atingirmos o nosso objetivo geral, que se coloca como um desafio, teremos a ação de propor, discutir e, ao mesmo tempo, defender a importância do planejamento pedagógico com crianças de 0 a 3 anos nas instituições formais e coletivas voltadas à Educação Infantil a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Para isso, elencamos três objetivos específicos, os quais serão desenvolvidos em seções distintas.

O primeiro objetivo busca apresentar a trajetória histórica da educação de crianças de 0 a 3 anos em instituições formais e informais. Para isso, pretendemos compreender a constituição histórica da educação de crianças de 0 a 3 anos em instituições formais e coletivas de ensino, desvelando, em sua história, os determinantes que marcaram e marcam até hoje o trabalho com bebês e crianças pequenas como lugar que não há necessidade de ensinar, não exigindo profissionais formados, não precisando de planejamentos e sendo suficiente cuidar, como se essa fosse uma ação isolada das demais situações que as crianças vivenciam na instituição. Para tanto, discutiremos sobre a concepção de criança, de infância, o cuidar e educar em apenas uma perspectiva: a do ensino, em defesa do planejamento das práticas pedagógicas para atingir a melhoria do atendimento em termos de qualidade. Para esse fim, recorreremos a autores como: Azevedo (2013), Barbosa (2006), Oliveira (1992, 2002), Kuhlmann (1998) Guimarães (2011), Pasqualini (2010), Rosemberg (1984), entre outros autores e suas obras.

O segundo objetivo específico consiste em desvelar as origens do conceito de planejamento, compreendendo-o como instrumento essencial para a prática pedagógica com crianças de 0 a 3 anos. Para isso, realizamos um movimento para entender melhor o problema do planejamento educacional, resgatando o sentido, as

necessidades e as possibilidades de planejar, assim como a forma pelo qual foi incorporado ao sistema educacional brasileiro. Apoiamo-nos em estudos de alguns autores como Gandin (2005), Lahore; Martinez (1983), Vasconcellos (2015), Ferreira (1983), Arce e Martins (2013), Barbosa (2006), Menegolla; Sant'ana (1996), Ostetto (2017), Pasqualini (2010), Saito (2010, 2018), entre outros autores e suas obras.

Como terceiro objetivo específico pretendemos compreender como as crianças de 0 a 3 anos aprendem e se desenvolvem por meio dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Nesse contexto, indicamos alguns elementos essenciais para a operacionalização do planejamento por parte do profissional docente, demonstrando que a intervenção intencional do profissional por meio de um planejamento que subsidie sua prática é uma das condições objetivas para se obter a qualidade da relação da criança com a cultura, inclusive nas suas formas mais elaboradas. Para isso, recorreremos aos autores da referida teoria para respaldar nossa discussão: Mukina (1996), Leontiev (2004), Mello (2007), Elkonin (2009), Martins (2012), Bissoli (2017), Vigotski (2017), Saito (2018) e Pasqualini e Lazaretti (2022).

Defendemos que as ações pedagógicas, em particular, o ato de planejar, apresenta-se como base e instrumento da organização do ensino em todas as etapas. Contudo, na Educação Infantil, com crianças de 0 a 3 anos, vem sendo um desafio para os profissionais que atuam nessa etapa, pois envolve questões que elegemos como importantes: Qual a função social da creche? Quais concepções de criança/infância, de educação que permeiam o fazer dos profissionais que atendem bebês e crianças pequenas? Qual a importância de se discutir o cuidar e o educar? Qual a relevância da apropriação de uma teoria do desenvolvimento humano? Como explicar o desenvolvimento das crianças? Como as crianças aprendem e se desenvolvem?

Para tentar melhor compreender toda a temática da pesquisa que engloba questões importantes e caras à educação de crianças de 0 a 3 anos em instituições de ensino, recorreremos a uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, baseada em textos e obras que discutem questões relativas à organização do ensino, aos bebês e criança pequenas, à infância e ao desenvolvimento infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e outros autores que nos ajudam a pensar sobre o planejamento na creche. Enfim, temos a perspectiva de abrir novos caminhos e reflexões sobre a temática levantada e colaborar para que o profissional docente

pense sobre uma melhor e enriquecedora organização de suas práticas pedagógicas com as crianças menores de três anos.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL E AS ESPECIFICIDADES HISTÓRICAS DO ATENDIMENTO NA CRECHE

“As ideias que nos habitam não nos são indiferentes: a luta inconsciente ou ainda-não-consciente entre as forças da vida e de morte delas se apropriam; precisamos, pois, estar atentos às nossas representações, à nossa visão de mundo.”

Celso dos S. Vasconcellos

Apresentaremos um breve histórico da constituição da Educação Infantil, abordando aspectos do processo de desenvolvimento da educação em creches, bem como da concepção de criança, infância, ensino e o cuidar e educar, buscando o entendimento sobre a relação histórica e social com as formas de ensino na referida etapa, em uma tentativa de alargar nossas representações, nossas visões de mundo, por meio das ideias de uma luta consciente.

A seção está organizada em duas partes: primeiro abordamos os constituintes históricos e as conquistas legais da Educação Infantil, tendo como foco o atendimento de bebês e crianças pequenas que ao nosso ver interfere em posicionamentos, ações, modos de pensar e atuar na creche. Em seguida, discutimos as práticas educativas que atenderiam aos objetivos da creche em promover a humanização de bebês e crianças pequenas, a partir da perspectiva histórico cultural.

2.1. A trajetória histórica da educação das crianças de 0 a 3 anos

A Educação Infantil no Brasil atravessou um complexo caminho em busca de sua consolidação e ainda busca sua identidade. Embora haja uma produção acadêmica relevante na área e, concomitante, uma legislação que a determine, sua consolidação é desafiada pelos próprios ditames legais e pelo ranço da trajetória histórica que marcou esse nível educacional, demarcado pela lógica produtivista.

Abordaremos as concepções de infância, criança e Educação Infantil que permearam e que ainda atravessam essas instituições, em especial no atendimento

das crianças nas creches, pois entendemos que a compreensão dos profissionais e das instituições em relação à infância e à criança afetam significativamente a qualidade do atendimento no que se refere à necessidade de planejar suas intervenções, suas condutas e atividades.

Portanto, ao longo do tempo, estas concepções se entrelaçam e se modificam com as das políticas públicas para o setor e, inclusive, influenciam a compreensão que os profissionais da área têm sobre esse nível educacional, sempre marcado por contradições, lutas, conquistas, avanços e retrocessos, sempre de modo subordinado às exigências e necessidades impostas pela sociedade em cada época.

Assim, muitas vezes, as crianças estiveram expostas a espaços não formais de ensino que historicamente se caracterizaram por realizarem uma ação assistencialista e totalmente dependente de políticas públicas distantes das necessidades reais das crianças, tendo em vista somente o cuidado corporal e o trabalho materno. Conforme Saito (2010, p. 19),

[...] percebe-se que a tarefa de cuidar das crianças está enraizada desde os primórdios das ações desse nível de ensino e que esta, muitas vezes, prevalece sobre o educar; fato que justifica a dificuldade de se encarar e de organizar a Educação Infantil a partir de um olhar também pedagógico. Apesar disso, muitos esforços estão sendo concentrados com o intuito de substituir paulatinamente, o assistencialismo e o filantropismo por uma educação integral da criança, considerando-se o cuidar e o educar como ações complementares e necessárias para que isso ocorra.

Conforme Rosemberg (1984), a história recente da creche como instituição tem se dado por ciclos sucessivos de expansão e retraimento divergindo, assim, da trajetória da escola do ensino fundamental que, pelo menos numa perspectiva quantitativa, tem apresentado certa evolução constante. Esse fato tem desafiado pesquisadores, professores e militantes no sentido de buscarem a identidade da Educação Infantil, tanto da creche (crianças de 0 a 3 anos) quanto da pré-escola (crianças de 4 a 5 anos e 11 meses) como instituição formal de ensino.

Estamos frente, portanto, à especificidade histórica da creche, que deixou marcas que até hoje a perseguem como caracterização de seu atendimento: ser somente um 'equipamento substituto' das mulheres (mães) que necessitam trabalhar fora. Como um 'depósito' de crianças, um *mal necessário*, um lugar somente de

cuidado e guarda das crianças das camadas sociais mais carentes e, até mesmo, uma preparação para a escola fundamental, entre outras particularidades atribuídas a esse atendimento. (OLIVEIRA, 1998)

Com essas questões históricas em evidência, manifesta-se a possibilidade de que o atendimento das crianças de 0 a 3 anos na creche a partir de um trabalho planejado, sistematizado, intencional, voltado para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança pequena, fique afetado. Para Saito e Oliveira (2018), isso gera uma dificuldade de definir esse espaço como instituição formativa e educacional com ações intencionais concretizadas em um planejamento, tendo em vista o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas.

Destarte, acreditamos, assim, ser premente abordar as questões relativas ao cuidado e educação das crianças neste espaço coletivo e formal de educação, colocando em questão a qualidade desse cuidado, buscando em seu movimento histórico a superação da dicotomia entre cuidar e educar, na busca da sua especificidade educacional, pela via das ações intencionais e sistematizadas dos profissionais que atendem essa faixa etária. Por meio do planejamento do trabalho, a creche estabelece um contexto de aprendizagem e desenvolvimento para a emancipação das crianças.

Para nos auxiliar nesse desafio, foi necessário recorrer às pesquisas e aos estudos de alguns autores: Azevedo (2013), Kuhlmann (1998) Guimarães (2011), Pasqualini (2006), Rosemberg (1984), Oliveira (1998), Barbosa (2006) Saito (2010, 2018), Lazaretti, (2019), entre outros. Buscando nessas referências compreender os fundamentos que sustentam práticas assistencialistas que até hoje são conservadas e estabelecidas na creche, a fim de superá-las por meio do planejamento das ações pedagógicas concebendo esse espaço como promotor de desenvolvimento integral por parte das crianças e integrador de profissionais e famílias.

Dois territórios estão demarcados na sociedade atual que perpassam a história da criança. De um lado a família, que, até então, conforme Barbosa (2006), oferece às crianças, afetos, atenção, cuidados e controlaria objetivamente seus contatos e formas de relação com o mundo externo. De outro lado, segundo Paschoal e Machado (2009), surge o atendimento à criança fora do grupo familiar, em ambientes formais e informais, com outros adultos lidando com cuidados e

educação das crianças, cuja a origem e expansão desse atendimento estão associadas à transformação da família de extensa para nuclear. Esses espaços se constituem como os primeiros que proporcionam à criança contato com o mundo social e cultural fora do coletivo da família e que, muitas vezes, tornam-se espaços de repressão e desigualdades.

Historicamente, o atendimento das crianças fora do grupo familiar em espaços organizados em ambientes mais formais institucionalizados foram se tornando uma necessidade determinante para a sustentação do modo capitalista de produção e se modificou conforme as transformações nas condições sociais concretas vividas pelos diferentes grupos sociais, ligados, especificamente com o papel da mulher na família e na sociedade. Como afirma Oliveira (1998), a história da creche liga-se às modificações do papel da mulher na sociedade e suas repercussões no âmbito da educação de seus filhos e filhas.

Isso evidencia que essas modificações são reflexo da conjuntura social, política, cultural e, principalmente, econômica da organização do trabalho. No contexto da expansão industrial do capital e do setor de serviços, com a crescente urbanização, em que muitas famílias migraram do campo para as cidades.

Segundo Kuhlmann (1998), a escolarização das crianças pequenas está ligada à estrutura social marcada pelo trabalho feminino, o aumento na demografia infantil, as transformações familiares e as novas representações sociais da infância. No início do século XIX, a industrialização trouxe para as cidades um grande contingente de homens e mulheres que se tornaram força de trabalho nas fábricas e, com isso, deixavam suas casas, absorvidos como mão de obra barata. As consequências desse contexto foi um grande número de crianças em situações de rua em condições insalubres em que, muitas vezes, desenvolviam doenças levando-as à morte, elevando assim os índices de mortalidade infantil (infanticídios), principalmente entre as crianças de 0 a 3 anos de idade.

De acordo com Paschoal e Machado (2009, p. 82):

Fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, começassem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar.

O surgimento das primeiras instituições para abrigar essas crianças das classes sociais menos favorecidas, órfãs ou abandonadas foram os asilos e internatos ligados a entidades religiosas. Neste período, manifestou-se o surgimento do atendimento em instituições não formais para os filhos e filhas de ex-escravas, no contexto da abolição da escravatura no Brasil, das trabalhadoras domésticas e operárias nos grandes centros urbanos.

No Brasil, essas instituições ficaram conhecidas como “Roda dos Expostos” ou dos “Excluídos” que, conforme Paschoal e Machado (2009), eram um dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados, com uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. A criança, então, era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família. Ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a “rodeira” que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade, se configurando como espaços de assistência.

Concomitantemente a essa realidade que só fazia aumentar a quantidade de crianças que eram abandonadas na roda, começam a organizar nos centros urbanos, movimentos contra as condições de trabalho sub-humanos de homens e mulheres nas fábricas, conforme esclarece Oliveira (1998, p. 18):

A questão do atendimento aos filhos dos operários só começou a ter um novo tratamento no início deste século. Nessa época muitos imigrantes europeus chegados ao Brasil desde o final do século anterior foram sendo absorvidos como mão-de-obra nas fábricas. Na década de vinte eles começam a se organizar nos centros urbanos mais industrializados do país em movimentos de protestos contra as condições a que se achavam submetidos nas fábricas e reivindicavam, dentre outras coisas, creches para seus filhos.

Os donos das fábricas, por sua vez, foram concebendo alguns benefícios sociais que, segundo Oliveira (1998), seriam uma forma de controle do operariado para diminuir a força de seus movimentos, que vinham crescendo. Por isso, foram se constituindo novas formas de disciplinar e controlar o comportamento dos trabalhadores dentro e fora das fábricas.

Foram criadas vilas operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternas para os filhos e filhas do operariado. O fato de os filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches ou em escolas maternas, montadas

pelas fábricas, passou a ser reconhecido como mais vantajoso para os proprietários, mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor.

De um outro lado, surgiram as instituições com atendimento voltados a práticas pedagógicas para as crianças das classes mais favorecidas, oferecendo o ensino de leitura, escrita, desenho, cálculo e história em instalações adequadas.

Segundo Azevedo (2013, p. 99):

Tal ideia foi construída como discurso dominante para que algumas instituições criadas para educar os filhos da elite, pudessem conquistar seu espaço no “mercado educacional”. Construiu-se um binômio sob o qual, em determinado momento da história, se passou a classificar as instituições de Educação Infantil como assistenciais ou educativas e a discriminar a classe social atendida.

Esse contexto evidencia o distanciamento, a disparidade e as contradições do atendimento das crianças, um dualismo fortemente marcado pela separação entre cuidado e educação em função da classe social das crianças. Considerando as de classes menos favorecidas, carentes em muitos sentidos, principalmente as menores de 3 anos, necessitadas somente de cuidados físicos e de higiene, entrando em contradição, pois, muitas dessas instituições, funcionavam em instalações inadequadas e insalubres e sem preocupações efetivamente de cuidado ou prevenção, ou até mesmo educativas.

Nesse sentido, a creche se torna, segundo Oliveira (1998, p. 20), “um equipamento de assistência” à criança carente, como um favor à criança e às famílias. Como um modo de substituir as mães que necessitavam trabalhar, como um “mal necessário” para a criança (AZEVEDO, 2013; KHULMANN, 1998; OLIVEIRA, 1998). Em outras palavras, a creche sempre foi vista como um paliativo dos problemas sociais enfrentados entre o papel das mães trabalhadoras e a defesa da atribuição da sua responsabilidade materna na educação e cuidado das crianças pequenas. Até hoje, essa ideia permeia concepções e práticas nas instituições que atendem crianças pequenas, como comenta Guimarães (2011, p. 41):

A creche é entendida somente como ‘lugar para deixar as crianças enquanto a mãe trabalha’, quase um depósito. A mãe é considerada como ‘em falta’ porque trabalha; a criança coloca-se como objeto da ação de diversos órgãos de assistência, proteção e educação, também considerada ‘em falta’.

Rosemberg (1984) reitera essa questão da creche ser considerada ainda por muitos em nossa sociedade como um lugar para se deixar as crianças por não haver outras alternativas para os responsáveis que estão no mercado de trabalho, principalmente, quando se refere a camadas mais carentes da população.

Essa problemática da creche como substituta da mãe acarreta um não reconhecimento e uma desvalorização do trabalho do pessoal, pois a creche aparece como um 'mal menor' e não como um local específico tendo valor próprio. O fato, portanto, da reivindicação/concessão das creches ter se justificado principalmente pela necessidade/vontade de a mãe trabalhar fora de casa, acabou por emprestar à creche o caráter de instituição provisória, de emergência ou de substituição, acarretando-lhe uma história cíclica, restringindo-a apenas a uma parte das famílias, dificultando o acúmulo das experiências, tanto a nível de seu funcionamento interno quanto da população usuária. (ROSEMBERG, 1984, p. 74).

A partir de então, essas instituições destinadas às crianças das camadas sociais mais baixas se depararam com uma educação compensatória de suas carências, de caráter higienista e preventivo, baseado em uma visão de criança privada de condições de vida ideal. A concepção de criança que se destacava nas instituições, segundo Azevedo (2013), era a criança como ser frágil, incapaz, dependente e que necessitava de cuidado e proteção. Dividimos com Pasqualini (2006) a opinião de que a identidade da creche como instituição destinada à guarda das crianças enquanto as mães trabalham está longe de ser superada.

Esta instituição foi (e ainda é!) compreendida fundamentalmente como um mal necessário, pela predominância no senso comum (e em determinadas vertentes da própria ciência psicológica) do postulado de que o ideal para a criança pequena seria permanecer junto à mãe. Nessa perspectiva, recorreriam a essa instituição apenas aquelas mulheres efetivamente impossibilitadas de permanecer junto a seus filhos em função da necessidade premente de recorrer ao trabalho assalariado. Apenas a necessidade econômica justificaria a ausência parcial da mãe no trato com seu filho (PASQUALINI, 2006, p. 27).

Ao lado dessas iniciativas de atendimento à infância mais pobre, criavam-se também instituições pré-escolares, como mencionado anteriormente, com crianças maiores de 4 anos, sob o discurso de caráter pedagógico como uma forma de garantir um atendimento privado. Era uma estratégia para atrair as camadas ricas da sociedade para os "jardins de infância", com uma proposta de trabalho baseada no

modelo de Froebel muito difundido na Europa, que de acordo com Saito (2019), para não ser confundido com os asilos e as creches para as crianças mais carentes.

Segundo Khulmann (1998), a preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento das suas próprias escolas, pois nota-se, nesse contexto, a utilização do termo “pedagógico” como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas. Nesse sentido, o referido autor reforça o seguinte posicionamento:

[...] o jardim de infância criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas [...] seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam – não para a emancipação, mas para a subordinação (KUHLMANN, 1998, p. 73).

Isso evidencia a separação entre essas instituições pelo tipo de atendimento dispensado às crianças. De um lado, as de caráter *assistencialista/compensatório* com as crianças, filhos dos trabalhadores e de outro, as de caráter exclusivamente *educativo* para os filhos das elites. Compreendemos que essa diferenciação nos propósitos de atendimento desde o início nas instituições formais de educação está estritamente interligada a uma dicotomia, entre o cuidado e a educação, cristalizando um olhar de oposição entre um e outro, o cuidar em oposição a uma intencionalidade educativa.

Em nosso entendimento essa dicotomia não deve subsistir, pois, enquanto profissional docente, assumimos o papel de pensar, organizar, planejar ações de ensino para todas as crianças, tendo como objetivo maior o seu desenvolvimento integral que se expressa por meio do desenvolvimento: físico, psíquico, afetivo, moral, cognitivo, artístico, etc, em uma relação exclusivamente educativa que se estabelece entre as crianças e os adultos.

Em meados da segunda metade do século XX, a intensificação dos movimentos sociais em prol dos direitos das mulheres e suas reivindicações, colocou a creche como conquista de um direito, por um atendimento de qualidade, ao contrário do que estava sendo oferecido, um precário atendimento ao qual as crianças eram submetidas. Segundo Oliveira (1998), neste período de lutas, o atendimento de crianças na creche se tornou um direito do trabalhador e, como resultado, houve um número crescente dessas instituições nesse período. Aumentou o número de creches domiciliares para a população de baixa renda e o de berçários

e jardins de infância para as crianças de classe média e alta. Assim, para Barbosa (2006), as creches serviam mais como estratégia política, técnica e científica de disciplinarização das camadas populares.

Ao mesmo tempo, a educação de crianças de 4 a 6 anos também estava em expansão, devido a uma perspectiva que ganhava força diante do chamado fracasso escolar, pela via de preparação dessas crianças para a escola primária e pela via de compensar carências culturais, nutricionais e afetivas. Como reforça Pasqualini (2006), observou-se um estímulo à educação pré-escolar justamente como uma estratégia de compensação às supostas deficiências do ambiente familiar da criança e de prevenção ao fracasso escolar.

Ainda neste período, a educação pré-escolar ficava sob a guarda do Ministério da Educação – MEC, assumindo uma função preparatória e compensatória, porém com muitas críticas por parte de alguns educadores quanto ao intenso assistencialismo e pela educação compensatória (OLIVEIRA, 1998) sem qualquer modificação existentes na raiz de problemas estruturais de origem social e histórica.

Começa a se instalar muito forte a concepção de que a criança seria como uma “sementinha” e de que a professora deveria ser a “jardineira” que cuida para que “desabrochem” flores, frutos belos e saudáveis (AZEVEDO, 2013). Essas propostas se coadunam com uma concepção de criança como um *vir a ser*, algo inacabado que precisava ser moldado e preparado para o amanhã, como defendia Froebel com a unidade entre natureza e a educação por meio de seus Jardins de Infância, os *Kindergarten*. Na compreensão de Saito (2019, p. 47):

[...] o “Kindergarten”, palavra que possui um sentido metafórico de “jardim de infância”, Froebel tem como pressuposto a comparação da criança a uma planta que precisa de cuidados para se desenvolver no sentido de fazê-lo segundo uma verdade que estaria pré-estabelecida por vontade divina.

Por outro lado, esse atendimento recebeu, neste período, uma crescente atenção tanto por pesquisadores da área, quanto pela necessidade de colocar no mercado de trabalho um número crescente de mulheres de diferentes camadas sociais, que, assim, assumiram um outro papel, além do de mãe, o de trabalhadoras,

ficando, assim, a cargo dessas instituições, formais e coletivas, o atendimento de seus filhos.

Na década de 1980, no Brasil, com a intensificação dos movimentos sociais em defesa dos direitos da mulher e da criança e com as crescentes pesquisas acadêmicas sobre a infância e a educação, foi marcado o início de uma reorientação de enfoque da criança como objeto de tutela e guarda para uma criança “sujeito de direitos” que, conforme Guimarães (2011), passa a ser compreendida como um ser histórico e social, afetada pelas relações que estabelece com o mundo social que lhe são oferecidas, portanto, também é, um ser cultural, possuidor de particularidades em seu desenvolvimento. Paschoal e Machado (2009, p. 85) explicitam:

[...] verifica-se que, até meados do final dos anos setenta, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta desse nível de ensino. Já na década de oitenta, diferentes setores da sociedade, como organizações não-governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação e foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido.

Foi a partir de então, em 1988, legalmente falando, que, pela primeira vez, a Educação Infantil foi garantida pela lei maior, a Constituição Federal de 1988, que estabelece como dever do Estado “o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos” (BRASIL, 1988). As crianças assim são consideradas como sujeitos de direitos: à vida, à saúde, alimentação, educação, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária. Houve, a partir de então, o início da ruptura com as políticas de assistência social, por causa da implantação das políticas públicas educacionais.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), ocorreu um amplo processo de mudanças nas instituições que atendiam crianças de 0 a 6 anos. Situadas ao lado da pré-escola, as creches foram integradas ao sistema de ensino, compondo a primeira etapa da Educação Básica. Porém, mesmo com a lei encarregando os municípios da responsabilidade, tanto administrativa como pedagógica do

atendimento em creches (zero a três anos) e as pré-escolas (quatro a cinco anos), os recursos financeiros eram insuficientes, o que acarretou um maior investimento na pré-escola em detrimento da creche.

Com o crescente interesse dos órgãos governamentais pela infância, a criança deixa de ser alguém que necessita apenas de cuidado e proteção para ser preparada para tornar-se o adulto de amanhã. Dessa forma, houve a mudança do atendimento da primeira infância dos setores de assistência para os setores da educação, tendo, portanto, seus impactos e suas 'promessas'. Segundo Guimarães (2011, p. 45):

A formalização das creches e a incorporação aos sistemas de ensino são conquistas no sentido da ampliação da qualidade dos serviços que oferecem (garantia de alimentação, espaços adequados, recursos técnicos etc.). Por outro lado, é um desafio tanto transformar creches comunitárias em creches públicas quanto implantar novas creches, pois entre outras dificuldades, os recursos são escassos e as condições de formação profissionais são frágeis. Como não correr o risco de considerar "o novo", o educacional/pedagógico como "o bom", e "o velho", a assistência, como "o mau", polarizando estas duas ações – educar e assistir ou educar e cuidar?

Dez anos após a promulgação da LDB, a Lei nº 11.274/2006 modificou a duração do Ensino Fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória aos 6 anos de idade (BRASIL, 2006) e atendimento educacional em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, sendo apontado na referida lei a articulação entre os níveis de ensino, com práticas que os aproximasse, não se limitando em ser somente uma medida meramente administrativa, conforme nos esclarece Martins (2013), mas com interesses políticos e econômicos.

Contudo, o que podemos inferir sobre essa pretensa aproximação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental se configura, ainda hoje, como superficial e aparente, com poucas intervenções das políticas públicas para a formação e atuação dos profissionais docentes quanto ao conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e suas necessidades de aprendizagem e ensino, como também, as necessárias modificações em relação às formas de planejamento do espaço, tempo, materiais e atividades adequadas às crianças, nas duas etapas.

Em seguida, a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009) tornou obrigatória a matrícula de crianças a partir dos 4 anos e ao município foi requerida a disponibilização de vagas em estabelecimentos públicos para toda a demanda nessa faixa etária, conforme estabelece o art. 212 da Constituição Federal (1988) acerca da responsabilidade prioritária dos municípios com a Educação Infantil.

Uma discrepância é o acesso desigual à Educação Infantil, disposto na Lei 12.796 (BRASIL, 2013), que institui, com a Emenda Constitucional 59/09, a obrigatoriedade do ensino de 4 anos aos 17 anos. A obrigatoriedade que antes era apenas o Ensino Fundamental dos 6 aos 14 anos, agora ela está estendida até os 17 anos de idade e parte da educação pré-escolar é integrada. Após a obrigatoriedade de as crianças de 6 anos ingressarem no Ensino Fundamental, agora é a vez das crianças a partir dos seus 4 anos estarem na pré-escola em caráter obrigatório.

Essa obrigatoriedade acarretou problemas relacionados à oferta de vagas, à falta de estrutura física das instituições, à formação dos profissionais docentes e às práticas pedagógicas que implica a antecipação de uma “escolarização” precoce e preparatória para os anos iniciais do Ensino Fundamental, desconsiderando especificidades inerentes à Educação Infantil. Sustentando um discurso de adaptação das crianças para as exigências que viriam nas séries iniciais seguintes. O profissional docente deveria, por exemplo, ensinar as crianças a sentar em carteiras individuais, com disciplina, concentração e organização, capacitando-as para o trabalho alfabetizador, “compensando” suas defasagens sociais e culturais.

Contudo, a creche (de 0 a 3 anos) sofrerá com essa fragmentação, à medida que somente uma parte se torna obrigatória. Passando somente a pré-escola como prioridade e ressaltando seu caráter educacional, rebaixa a creche e reforça uma posição de menor importância para a educação das crianças nessa faixa etária.

Neste contexto, os bebês são duplamente subordinados. Por um lado, porque, na perspectiva dominante, são pequenos e “ainda não falam” ou “ainda não andam”, e, por outro lado, porque são pobres, filhos de mães que trabalham e não podem se responsabilizar integralmente por eles. Assim, acabam ocupando o lugar da necessidade e desproteção, sobretudo. A lógica da compensação, ou seja, o movimento de dar conta do que falta à criança porque é pobre ou porque a mãe trabalha, organiza o atendimento (GUIMARÃES, 2011, p.49)

Nesse sentido, uma das preocupações com a promulgação da Emenda Constitucional 59/2009 refere-se à uma possível fragmentação entre a creche e a pré-escola. São dezessete anos de educação básica, apenas os três primeiros anos não são considerados mesmo que sejam os mais sensíveis, importantes e decisivos, que marcam todo o porvir do desenvolvimento da vida do ser humano. Reforça-se, ainda, mais uma divisão na Educação Infantil, que, segundo Lazaretti (2019), prioriza as crianças maiores, aproximando-as do Ensino Fundamental, principalmente, em termos de proposta de atividades que priorizam uma alfabetização precoce, com critérios de avaliação, que não condizem com as formas e conteúdos de trabalho da Educação Infantil. Ao mesmo tempo, bebês e crianças pequenas ficam reféns de soluções ambíguas para resolver a dívida histórica de acesso à vaga. Como comentam Moreira et al (2020, p. 09):

Essa etapa educacional tem uma história instituída de 'subalternidade' em relação às outras etapas da educação básica justamente por não ter origem como instituição educativa, mas, sim, como uma instituição de arremedo social, de guarda e de cuidado, devido às exigências do contexto social, principalmente em decorrência da liberação da força feminina para o trabalho. As práticas educativas, desde o princípio, calcadas em uma concepção de cuidado e de assistência, ainda persistem na condução de políticas e de diretrizes que desconsideram a especificidade do processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas.

Segundo dados do censo escolar (Brasil, 2018), o atendimento da faixa etária de crianças com até 3 anos no Brasil está em torno de 32,7% sendo que o Plano Nacional de Educação (PNE) prevê ampliar a oferta no atendimento com 50% das crianças até 2024, aumentando, assim, o número de atendimento de 3,6 milhões para cerca de 5,5 milhões. De acordo com Brasil (2018),

Na faixa etária de 0-3 anos, na creche, o atendimento escolar é de 32,7%, indicando que há um substancial espaço para sua extensão. No período de 2014 a 2018, as matrículas em creches cresceram 23,8%. Só em 2018 o aumento foi de 5,3%. O Brasil tem hoje 69,7 mil creches. A maioria, 59,4% são municipais e 40,4%, privadas, sendo que 25% das creches privadas são conveniadas com estados e/ou municípios. A educação infantil como um todo, considerando creche e pré-escola, tem 8,7 milhões de alunos. A disparidade no atendimento das crianças na Educação Infantil é preconizada pelos índices oficiais nos quais mostram que as crianças de 4 a 6 anos no Brasil são atendidas em instituições de caráter formal com quase

100%. Já o atendimento das crianças menores de 3 anos caminha a passos lentos para sua concretização, ficando próximos aos 33%.

Não se trata aqui somente de defendermos a necessária expansão do atendimento às crianças de 0 a 3 anos, mas também sobre a qualidade desse atendimento em um espaço público e educacional. Acordamos com Barbosa (2006) sobre a creche ser imprescindível ao desenvolvimento da criança pequena.

A construção de uma nova mentalidade, segundo a qual a creche e a pré-escola são um direito da criança, e não apenas da mulher que trabalha fora de casa, torna-se cada vez mais realidade. A experiência, possibilitada pelas instituições de cuidados e educação infantil, de viver uma vida fora dos limites do lar, com adultos diferentes, que se relacionam com várias crianças em um espaço público e, ao mesmo tempo, o encontro repetido cotidianamente de várias crianças da mesma idade ou quase, faz com que as creches e as pré-escolas possibilitem às crianças pequenas a ampliação de seus modos de socialização e sociabilidade. As crianças realizam jogos e atividades, estabelecem relações afetivas com várias outras pessoas e constantemente são colocadas ou se colocam em situações nas quais precisam ampliar suas estratégias de interação para estabelecer laços e novas aprendizagens (p. 87).

Entretanto, apesar dos constantes esforços, a trajetória das políticas para a creche é permeada de avanços e recuos, especialmente pela tendência histórica do Estado em esquivar-se da responsabilidade pela educação das crianças pequenas – particularmente 0 a 3 anos – como uma demanda pública e pela insuficiência de recursos financeiros destinados a essa etapa da educação básica.

Devemos considerar esse espaço formal coletivo de ensino que atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses como educativo e, portanto, com finalidades que abarcam a função social que uma escola exige, com práticas pedagógicas intencionais em cada faixa etária por parte dos profissionais docentes responsáveis. É necessário priorizar as ações de ensino estabelecidas em âmbito institucional com caráter organizado e sistematizado a partir do conhecimento sobre cultura humana, sobre o desenvolvimento infantil e das formas mais adequadas de como as crianças aprendem e desenvolvem, distanciando-se de ações improvisadas e espontaneístas. São essas relações de ensino que estão vinculadas à prática de planejar as ações na creche que discutiremos a seguir.

2.2. As relações educativas na creche e o planejamento

A polarização de práticas de cuidado e outras apontadas como sendo de educação se faz presente nas ações com as crianças pequenas na creche, sendo marcada por discursos que delimitam os profissionais e o que é específico no trabalho com essa faixa etária. Pesquisas, encaminhamentos e orientações expressam os avanços teórico-práticos voltados para o reconhecimento do ensino como norteador do trabalho. Por outro lado, intensificam-se os retrocessos, principalmente, para a creche, com a retomada de propostas informais de atendimento emergencial visando acabar com o problema de falta de vagas à baixo custo, afetando de forma negativa a qualidade desejada e requerida. Segundo Pasqualini e Martins (2008, p. 74):

É consenso entre os pesquisadores o reconhecimento de que, historicamente, as creches ocuparam-se prioritariamente em fornecer alimentação, higiene e segurança (bem como compensar carências advindas de um ambiente familiar supostamente desestruturado), apresentando caráter assistencial-custodial, enquanto as pré-escolas visavam ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças, apresentando caráter mais propriamente educacional. Nesse contexto, costuma-se afirmar que as creches preocupavam-se exclusivamente em cuidar das crianças, enquanto as pré-escolas, ao privilegiarem sua educação, acabavam negligenciando a dimensão do cuidado.

A dicotomia assistência/educação, que, por muitos anos, permeia o atendimento institucional da criança é reforçada por políticas públicas as quais contribuíram para que se criasse, também, dois tipos de profissional docente (AZEVEDO, 2013), ou seja, um disposto a cuidar, limpar e alimentar as crianças menores de até 3 anos e, nos moldes ditos escolares, um outro profissional docente que, tendo formação específica, desenvolveria um trabalho voltado para práticas consideradas educativas, destinado às crianças de 4 a 5 anos. O binômio educar e cuidar foi a solução conceitual encontrada para o enfrentamento de tal dilema representando uma tentativa de superação da histórica dicotomia entre assistência e escola.

Segundo Kuhlmann (1998), seria mais um jargão do modismo pedagógico, o qual esvaziaria o sentido das duas palavras atuando ao contrário do que é o objetivo primeiro: o cuidado e educação como dimensões intrinsecamente ligadas e talvez

inseparáveis do ponto de vista da práxis pedagógica. Entendemos que práxis é a unidade teórico-prática dentro de uma atividade que pode ser percebida no ato da docência. Assim, cuidado e educação seria essa atividade indivisível que qualifica o trabalho na Educação Infantil.

Ainda em relação a esses aspectos, é importante deixar claro que estamos defendendo que essas questões não deveriam existir no interior das instituições: Cuida-se ou educa-se? Até onde cuida-se ou educa-se as crianças? Como integrar essas duas ações? Defendemos que não se trata de integrar duas ações diferentes na Educação Infantil. Essas duas ações devem se tornar uma só, já que não podemos marcar ainda mais essa dicotomia quando discutimos a prática pedagógica que depende exclusivamente da relação educativa entre as crianças, o profissional docente e a cultura.

Esse dualismo reverbera, assim, na atuação dos profissionais docentes que atendem as duas etapas com diferentes nomenclaturas. Se de um lado temos o professor que atende as crianças de 4 a 5 anos nas instituições, de outro lado temos diversos profissionais, com diferentes designações, com diferenças salariais, de carga horária e distintos planos de cargos e salários. Isso gera conflitos, contribuindo, assim, com o impasse do cuidar ou educar, tendo em vista a desvalorização e falta de reconhecimento do trabalho. Conforme esclarecem Moreira et al (2020, p. 3),

Ao vivenciarmos a permanência desses problemas, deparamo-nos com a criação de diversos cargos que atribuem funções pedagógicas a profissionais que atuam na Educação Infantil sem formação e qualificação adequadas para essa atuação; dentre eles, destacamos os denominados cargos de Educador Infantil, que englobam o Auxiliar Educacional, o Atendente de Creche, o Agente de Apoio, o Cuidador Infantil, a Mãe Crecheira, o Monitor etc. Assim, podemos verificar que diversas facetas dos profissionais que atuam na Educação Infantil surgem como substitutos do professor. Devido a diversos fatores estruturais, aqueles acabam realizando a função que é própria do professor. Perante esse cenário, objetivamos analisar e problematizar as questões implícitas no contexto político brasileiro que desencadeiam políticas e propostas de criação de novos cargos.

Assim, o que é educacional começa a ser mais valorizado, com práticas mais preocupadas com um ambiente alfabetizador e matematizador, favorecendo a escolarização precoce das crianças com uma antecipação imprópria de tarefas

típicas do Ensino Fundamental. Contudo, entendemos que isso ocorre como uma maneira de suprir a falta de clareza do como deve ser a prática pedagógica na Educação Infantil. Não obstante, também, devemos considerar que a crença de que o modelo escolar em si é prejudicial ao desenvolvimento da criança pequena, afasta a criança de uma prática pedagógica pensada e sistematizada o que é ainda mais danoso em termos de aprendizagem e desenvolvimento.

A creche sofre com essa fragmentação à medida que as práticas de cuidado que são vitais para a sobrevivência das crianças nessa idade, vão se tornando inferiores e até desagradáveis como a troca de fralda e os momentos de alimentação. Guimarães (2011) constata que a associação entre esses dois termos acaba por produzir uma dualidade: educar como instruir ou ensinar; e cuidar como “dar conta da rotina”. O cuidado é compreendido como a face negativa da assistência, porque ligado às tarefas domésticas e femininas, desqualificadas em nossa cultura ocidental.

Isso nos possibilita compreender a dicotomia no fazer entre os profissionais que atuam na Educação Infantil. Conforme Moreira et al (2020, p. 09):

Infelizmente, a concepção de que qualquer um pode ‘cuidar’ das crianças pequenas é majoritária e naturalizada, apesar de toda determinação em aparato legal apresentada. Entendemos a urgência em desmistificar tal compreensão e em disseminar a real concepção de que estar com as crianças pequenas em um espaço institucional significa entender a amplitude da ação educativa, considerando a especificidade dessas crianças. Sendo assim, é preciso formar um profissional que compreenda a necessidade da construção do entendimento dessa especificidade e perceba a relevância do planejamento de um fazer pedagógico adequado às características e às peculiaridades das crianças pequenas.

Essas realidades acabam desqualificando cada vez mais os profissionais que atuam com bebês e crianças pequenas, as quais devem ser compreendidas e atendidas para além dos aspectos biológicos e de suas necessidades fisiológicas, se tornando primordial a garantia de um trabalho unificado e consolidado, por meio do desenvolvimento dos aspectos motores, cognitivos, afetivos, sociais e culturais em cada uma.

As duas práticas, cuidar e educar, são vitais para o desenvolvimento humano. Conforme Saito e Oliveira (2018), essas práticas quando desvinculadas da perspectiva da aprendizagem e do ensino, podem se caracterizar mecanizadas,

como formas de controle, de disciplina dentro de uma rotina rígida de cumprimento de horários pelo adulto cuidador, em um espaço, tempo e materiais com mínimo de participação e de atuação da criança, um lugar da 'mesmice pedagógica'. Moreira et al (2020, p. 09) explicam:

É evidente que os bebês e as crianças pequenas necessitam de um cuidado mais próximo em relação à alimentação, à higiene e à segurança. No entanto, é justamente essa dependência, para, inclusive, sobreviver, que permite o engendramento de um processo educativo por excelência. Não há como desvincular as ações que, na aparência, sugerem ser "apenas" assistenciais das ações educativas. A dimensão do cuidado com a criança envolve ações educativas, visto que os cuidados com o corpo realizados pelo professor permitirão, progressivamente, que o bebê estabeleça noções de cuidar de si mesmo, sempre em uma relação mediada com o professor. Assim, essa relação de si com o outro e com o ambiente construirá a sua identidade e a sua autonomia.

Nessa dinâmica, as ações do profissional docente ficam limitadas à organização de atividades consideradas pedagógicas com modelos de atividade prontas que não levam em conta aspectos teóricos metodológicos do desenvolvimento infantil relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas. Guimarães (2011) esclarece que a preocupação com a "vida escolar" da criança ganha espaço, estendendo-se até a creche em uma clara preocupação com o êxito escolar que invade a vida inteira da criança. O projeto educativo concretiza-se numa instituição com previsão da próxima. Ou seja, a garantia da escolaridade deve ser no sentido de acúmulo de hábitos e experiências racionais que legitimam as ações sobre as crianças desde a creche.

Desse modo, a ausência de reflexão sobre o ato de planejar e de consciência sobre as decisões teóricas e formativas que marcam o planejamento educacional podem implicar na qualidade do ensino e nas interações oferecidas às crianças menores de 3 anos nesse espaço formal e coletivo de educação, vertendo em formas explícitas de treinamento, disciplinarização e de controle das crianças, como também a improvisação de práticas consideradas pedagógicas, mas que não o são de fato. A postura que defendemos é que a tarefa de educar, principalmente crianças na creche de 0 a 3 anos, é por demais importante e complexa para ser decidida e feita isoladamente, na improvisação ou ao acaso, na base do "jeitinho".

Assim, concordamos com Saito e Oliveira (2018) sobre a necessidade de se pensar a escola da primeira infância como espaço e tempo de ensino para todas as

crianças, do saber e da descoberta de experiências dirigidas à apropriação do conhecimento, levando em consideração as especificidades das diversas realidades educativas das instituições de Educação Infantil, que não se constitui um lugar de escolarização precoce para alcançar a “alfabetização”, mas um lugar de emancipação humana.

Para Azevedo (2013), essa separação entre cuidado e educação é um equívoco pedagógico e que para alcançar essa associação é necessária a intenção e intervenção educativa, que, a nosso ver, se expressa nas ações planejadas pelos profissionais que atuam com as crianças. Se o profissional não tiver consciência de seu papel de educador, certamente transferirá, em seus gestos, fala, postura e olhar, a visão de que as crianças pequenas, principalmente as de até 3 anos, só precisam de cuidados.

Mais do que isto, as ações de dar banho e trocar fraldas estão interligadas como atos de educar e cuidar ao mesmo tempo, porém, para que o profissional possa ter clara essa junção, é necessário ter em vista a sua intenção educativa na ação com as crianças. Guimarães (2011) exemplifica que quando os profissionais docentes escutam, observam, dão visibilidade ou dialogam com os movimentos das crianças, especialmente quando as crianças não se expressam verbalmente, indicam que os gestos e expressões dos bebês têm um valor, desenvolvendo autonomia, escolha e iniciativa. É uma forma de cuidarem do cuidado da criança sobre si.

Portanto, reiteramos que as ações na creche devem ser planejadas e que, para que sejam qualitativas, dependem de concepções sólidas e consistentes e de conhecimentos sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Azevedo (2013, p. 101) reitera:

Parece-nos óbvio que não se educa uma criança de 6 meses da mesma forma que se educa outra de 4 anos, pois, a educação oferecida a elas tem conteúdos e formas diferenciados da interação com o adulto vinculados à idade da criança, mas o que não se pode concordar é que se continue fazendo essa divisão de tarefas ao lidar com a mesma criança na instituição sob pena de se continuar reforçando a existência dessa dicotomia.

Nessa mesma direção, entendemos a importância de o profissional docente considerar, para além dos aspectos corporais, físicos e biológicos, compreendendo que esses aspectos são necessários para o desenvolvimento humano, mas devem

estar combinados com os aspectos afetivos, sociais e cognitivos, deslocando os bebês e crianças pequenas do lugar da necessidade, carência e dependência absoluta, para um lugar de força, iniciativa e comunicabilidade. Conforme Guimarães (2011, p. 27):

Ao longo da história, o cuidado ligado à promoção de uma experiência e uma prática de si, numa perspectiva ética, tem sido obscurecido, especialmente por conta de desprestígio que as ações de cuidar ganharam, à medida que, de modo geral, referem-se às proteções, ou ao doméstico e feminino, dimensões subestimadas em nossa vida social contemporânea. Portanto, requalificar o cuidado implica dar consistência às funções da creche na vida do bebê e da criança pequena, equacionando atenção a si e ao outro no cotidiano.

O pedagógico educacional atravessa todas essas ações e, para isso, são necessárias intervenções planejadas e mediadas intencionalmente pelo profissional docente. Nessa direção, Azevedo (2013) entende que o planejamento como prática pedagógica possa suscitar a superação da dicotomia entre cuidado e educação de modo a promover a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

A educação das crianças de 0 a 3 anos na creche se sustenta na ideia de que, historicamente e socialmente, para essa faixa etária, bastam atitudes e ações de higiene e de proteção. Dessa ideia deriva a concepção de que o ato pedagógico estaria limitado a limpar, trocar, lavar, alimentar e fazer a criança dormir. Estariam, assim, profissionais e crianças, envolvidos em rotinas em que prevalecem atividades fixas e rígidas, com conteúdos voltados para adquirir hábitos e habilidades restritos ao cotidiano. Desse modo, conforme Pereira (2018, p. 158), essas ideias e práticas devem ser superadas:

[...] há necessidade de que professores e professoras organizem atividades de rotina na creche para transformar esse espaço em um ambiente que ocorra o encontro e a construção de uma vida em comum, para que as crianças possam viver, com intensidade, de modo peculiar, diferente do adulto, a experiência da vida coletiva com as outras crianças, com os adultos de seu entorno, contribuindo para que possam desenvolver funções psíquicas superiores, especificamente humanas.

Contudo, entraves precisam ser superados, como por exemplo, os resquícios históricos assistencialistas e de maternagem que influenciam as práticas docentes de modo a desqualificá-las. Como nos exemplifica Azevedo (2011), na maioria das

vezes, os profissionais responsáveis pelo atendimento das crianças na creche somente reconhecem a importância do seu trabalho quando o relacionam com a função materna, nomeando a si mesmas como mães das crianças, que as protegem e cuidam, referindo-se a essas crianças como 'carentes' das suas mães que trabalham fora e não teriam tempo para se dedicar aos seus cuidados. Como resultado, assistimos a uma desvalorização do trabalho pedagógico na creche, reportando ao não diretivismo no processo educativo de bebês e crianças pequenas. Como consequência, o que vemos é, como afirma Arce (2001, p. 269):

[...] um atendimento ruim, que acaba por empurrar a educação de crianças menores de 6 anos para o amadorismo, a improvisação, o vale tudo; obrigando seu profissional a se afastar cada vez mais da condição de professor que ensina, que deve possuir competência (que supere a improvisação, o amadorismo e a mediocridade), precisão técnica, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido.

Compreendemos que a criança é um ser que se constitui no seu contexto histórico, social e cultural de uma determinada época, em uma determinada sociedade, pelas relações que estabelece e que lhes são ofertadas. Temos que considerar que a concepção de criança é a grande estruturadora da prática dos profissionais da Educação Infantil, pois, de acordo como concebem as crianças e conhecem como aprendem e se desenvolvem, é que desenvolvem seu trabalho, guiados ou não por um planejamento. Azevedo (2013, p. 167) alerta para o seguinte fato:

[...] precisamos de um professor que tenha clara intenção educativa, que seja capaz de perceber a importância de uma ação que, julgada por muitos como sendo apenas de "cuidado", é ao mesmo tempo educativa e vice-versa. Em seu trabalho diário com as crianças, a preocupação desse professor não deve ser se ele está "cuidando" ou "educando", mas com as contribuições que ele poderá oferecer para o aprendizado e desenvolvimento das crianças, com a da qualidade da interação que ele estabelece com elas e, mais uma vez, da intencionalidade educativa que está, ou não, presente na sua ação, o que vai depender das concepções e conhecimentos deste do professor sobre as crianças e suas necessidades educativas.

Precisamos de um profissional que assuma, portanto, sua função docente, como intencional e planejada, buscando seu papel de autoridade pedagógica de ensino, que, segundo Saito e Oliveira (2018), deve ocorrer com a devida

preparação, organização, intencionalidade, conhecimento sobre a criança e sobre seu desenvolvimento. Assim, pressupomos, conforme Azevedo (2011), que não será necessário questionar se devemos cuidar ou educar as crianças, mas saberemos que o que precisamos fazer é possibilitar, de forma planejada, situações que promovam seu desenvolvimento e atendam às suas necessidades de aprendizagem.

Nesse sentido, o planejamento se torna e se expressa como um ato político e ao mesmo tempo pedagógico, de acordo com Vasconcellos (2015), isso não é uma questão meramente técnica, é também uma questão política à medida que envolve posicionamentos, opções, jogos de poder, compromisso com a reprodução ou com a transformação e emancipação do ser humano.

Ainda reforçamos que o profissional docente que atende as crianças na creche necessita ter claro seu papel, como indicam Moreira et al (2020, p. 11):

Nessa direção, é preciso que o professor compreenda que a sua função educativa contempla ações de cuidado, com base em uma concepção integrada de desenvolvimento e de Educação Infantil; por isso, é fundamental garantir uma formação que contemple os conhecimentos essenciais para o fazer docente. A existência de argumentos segundo os quais atividades docentes como trocar fraldas, dar banho e alimentar são 'menos nobres' não pode ser concebida, pois é isso que justifica a contratação de profissionais sem qualificação, gerando uma divisão de tarefas e uma hierarquia no trabalho com as crianças no interior das instituições educativas.

Partimos do pressuposto que o desenvolvimento psíquico das crianças acontece no processo de educação e ensino realizado pelo profissional docente que organiza a vida da criança nas instituições de Educação Infantil, criando condições determinadas para seu desenvolvimento em cada atitude, ato, gestos e falas, que lhe seja transmitindo a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história, portanto, trabalho deve ser um só dentro da instituição, pois a criança é única em suas necessidades e especificidades.

Conforme Lazaretti (2019), não se trata somente de período do desenvolvimento humano de 0 a 3 anos que requeiram proteção, acolhida e cuidados específicos, pois atividades específicas em cada momento da vida da criança são necessárias para que os processos interfuncionais em desenvolvimento sejam efetivados de forma correta e no tempo certo. Assim, o ambiente familiar pode atender somente algumas demandas da atividade da criança, mas não o fará de

forma sistematizada e cientificamente orientada como devem ser as instituições de Educação Infantil.

Dessa maneira, reforçamos nossa defesa por um modo de organizar o ensino na creche, por meio de um planejamento consistente, que contemple uma formação humana baseada nas experiências históricas e sociais da humanidade, isto é, os conhecimentos selecionados, sistematizados e organizados, permitindo aos bebês e crianças pequenas atuarem de forma autônoma no mundo. Coadunamos com Saviani (2011, p. 13) quando reforça o seguinte posicionamento:

O ato do trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Entendemos, assim, que “as formas” as quais cita o referido autor se expressam no ato de planejar do profissional docente e no seu domínio da cultura, constituindo um instrumento indispensável para a emancipação de crianças e adultos. No entanto, cabe aqui destacar que compreendemos as diferentes condições que se formam e atuam os profissionais docentes, ou seja, condições por muitas vezes frágeis, suscetíveis e incertas.

Portanto, é fundamental pensarmos nas necessidades formativas desse profissional docente que atua com bebês e crianças pequenas na creche na apropriação de uma teoria que embase seu trabalho, sem dissociar cuidado e educação, possibilitando para as crianças, de forma planejada, situações que promovam seu desenvolvimento e atendam às suas necessidades de aprendizagem.

Nesse sentido, é fundamental planejarmos o tempo vivido pelas crianças na creche, sem abreviações ou aceleração da infância e sem esperar para que se apropriem naturalmente do conhecimento acumulado pela humanidade. Desse modo, podemos garantir que todas as crianças, desde bebês, em sua inserção na creche, sejam expostas a um trabalho intencional e sistemático, com a devida

apropriação da cultura produzida pela humanidade, orientada pelas especificidades do desenvolvimento humano. De acordo com Saito (2010, p. 89):

[...] é necessário que se planeje previamente as atividades que serão desenvolvidas, para que não se perca de vista os objetivos a serem alcançados, de modo que a prática pedagógica tenha sequência e permita que a criança atinja determinadas metas e, então, desenvolva mais habilidades linguísticas, motoras e emocionais.

A retomada histórica que apresentamos nos deu alguns elementos para concluir que vivemos, ainda hoje, como no passado, um grande dilema. Fizemos o recorte nessa faixa etária de 0 a 3 anos porque ainda existem poucos estudos que se dedicam à criança nessa idade, ainda que muitos estudos recentes tenham apontado a criança como um ser em formação, que deve ser objeto da educação desde a mais tenra idade. Reiteramos, conforme Saito (2010), que o motivo de tal escassez deve-se à história do atendimento em creche, por muito tempo ter sido considerado como um mal necessário, ou seja, um local que só existia porque as mães não podiam cuidar de seus filhos em casa.

Na compreensão de Mello (2007), a creche pode e deve ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas, pois é o espaço das interações por excelência, em que se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam de ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente. A cultura escolar é diferente do cotidiano. É o lugar por excelência para o desenvolvimento humano. Assim,

[...] os espaços institucionais destinados aos pequenos devem se constituir como escolas, e como tal, caracteriza-se por um trabalho pedagógico sistematicamente ancorado nos domínios da ciência. Defendem que a escola, independentemente da idade daqueles que atendem, é um espaço privilegiado e ímpar para a promoção das apropriações, por todos os indivíduos, do patrimônio cultural, historicamente produzido pelos homens, posto que, nos limites lamentavelmente impostos por uma sociedade de classes, não foi distribuído de maneira equitativa e justa entre seus produtores. (ARCE E MARTINS, 2012, p. 16).

Para que isso ocorra, a criança deve ser reconhecida como o sujeito essencial no processo de planejamento, na organização, na seleção e na qualidade dos

conteúdos, como também, na ação mediadora que se estabelece com o profissional nas atividades que envolvem seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com Mello (2018), desde o nascimento, a criança necessita da relação com o outro para oportunizar a formação e o desenvolvimento das qualidades psíquicas humanas. A criança é potente, a fragilidade está no olhar de quem a vê. A fragilidade que enxergamos nos bebês e nas crianças pequenas é, na verdade, a falta de uma teoria que oriente nosso olhar para compreendermos o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas, para assim não ficarmos expostos a condutas e práticas do senso comum.

Vigotski (2018) considera que a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, porém uma correta organização da aprendizagem da criança conduzirá ao seu desenvolvimento. Portanto, temos que dar uma direção à nossa ação, qualificando-a por meio do planejamento, pois todo o processo de planejamento do profissional docente na creche deve objetivar chegar em uma ação determinada e especificada.

Se não temos, como profissional docente, um planejamento claro, com certeza sem “projeto” é que não agimos e assim alguém estará agindo por nós! E o que é mais desastroso, estará nos dirigindo! São necessárias ações efetivas para que as crianças menores de 3 anos tenham seu direito garantido de acessar e frequentar instituições de Educação Infantil, garantido em termos de qualidade. Assim, torna-se relevante abordarmos sobre qual o significado, a origem e as concepções referentes ao planejamento e por conseguinte a condição insubstituível do planejamento das ações de ensino na creche.

3. ORIGENS E CONCEPÇÕES DO PLANEJAMENTO

"Todo fazer pedagógico nasce de um sonho.
Sonho que emerge de uma necessidade,
de uma falta que nos impulsiona
na busca de um fazer."
Madalena Freire

Esta seção objetiva discorrer sobre as origens e concepções de planejamento, que segundo Freire emerge de uma necessidade, de uma falta que impulsiona na busca de um fazer, de uma ação. Como também, discutir sobre a abrangência do planejamento para as mais diversas atividades humanas na sociedade na qual vivemos. Compreendemos o planejamento como um instrumento da ação docente no âmbito educacional em todas as etapas de ensino, porém, para que se chegasse até esse entendimento, percorreu-se um caminho que não teve seu início na escola, mas em outras instâncias, com outras finalidades. E será esse caminho que tentaremos desvelar nessa seção, até chegarmos na creche.

Para que isso fosse possível, foi necessário recorrer a autores como: Lahore; Martinez (1983), Ferreira (1986), Menegolla; Sant'Anna (1996), Gandin (2011), Vasconcellos (2015), entre outros. Tais autores analisam questões relativas ao planejamento passando pelos âmbitos sociais, econômicos, políticos, até chegar nos educacionais, por vezes, com diferentes pontos de vista. O conceito do que é planejamento é apresentado em suas obras de acordo com as exigências de cada momento histórico que estavam vivenciando. Para esta afirmação, tomamos como base o que diz Saito (2019, p. 22):

[...] o pensamento e a prática produtiva dos homens são historicamente desenvolvidos guardando correspondência entre si e que, por isso, a ordenação do pensamento humano, como um ato social, é sempre política e traduz, de forma mais consciente ou menos consciente, objetivos, intenções, interesses, valores e necessidades correspondentes à produção e/ou reprodução da sociedade na qual ela se insere.

Assim, de acordo com Marx (1988), "a construção da existência do homem, se dá a partir da inter-relação entre os homens, mediatizados pelo mundo, em um momento histórico e local determinados". Podemos, portanto, encontrar pontos de divergência entre os autores, como, também, encontramos pontos de intersecção no

que se refere à notoriedade dada a essa ação no âmbito escolar em suas discussões.

Respaldando-nos, ainda, em autores que discutem a temática do planejamento de modo específico na etapa da Educação Infantil, que é o foco deste trabalho. Autores que ajudam a entender a problemática da organização do ensino nesta etapa da educação e a necessidade urgente de se planejar, por parte do profissional docente, no sentido de ressignificar sua prática pedagógica. São autores como: Arce (2013), Azevedo (2013), Barbosa (2006), Mello (2010), Martins (2012), Ostetto (2013), Saito (2010, 2018), Saviani (2005, 2013, 2016), entre outros. Além dos autores citados, tomamos como base as obras de Vigotski (2010, 2018), Leontiev (2008), Elkonin (2009), teóricos representantes da Teoria Histórico-Cultural, que nos ajudam a entender sobre o desenvolvimento e aprendizagem humanos e sua relação com o ensino organizado, dirigido e intencional para alcançar as máximas qualidades humanas.

A partir desses autores, podemos considerar o planejamento como instrumento da ação docente no âmbito educacional que permite potencializar aprendizagens de forma intencional, principalmente no que tange à educação de crianças de 0 a 3 anos nas instituições de caráter formal e coletivo. Assim, o planejamento das práticas pedagógicas pode reverter o quadro com que muitas vezes nos deparamos em algumas instituições que ainda sustentam práticas assistemáticas, espontaneístas, impositivas e rotineiras. Essas práticas são guiadas por um saber fazer fragmentado do senso comum e sem o compromisso com a qualidade do ensino e aprendizagem exigidos para esse primeiro contato da criança com o mundo social fora da família.

Entendemos que existem vários elementos no espaço/tempo da Educação Infantil que podem abarcar o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento já estabelecidos, porém o elemento que consideramos o mais importante para a prática pedagógica é, sem dúvida, o planejamento, que nas mãos do profissional docente se torna um instrumento valioso e singular para que os objetivos traçados a essa etapa de ensino sejam alcançados. Conforme Saito e Oliveira (2018, p. 2):

Como instituição formativa e educacional, tem o compromisso de ampliar o universo de conhecimentos, saberes, experiências e potencialidades das crianças, com propostas diversificadas e consolidadoras de novas aprendizagens; além de contribuir para a

formação humana do sujeito, com olhares para ações mediadoras no campo da criatividade, socialização, criticidade e expressividade humana.

Isso justifica a necessidade e urgência de discutir o ato de planejar, principalmente na faixa etária de crianças de 0 a 3 anos nessas instituições. Necessário porque, por ser a primeira etapa da educação formal da criança, tem-se a exigência de uma organização que dê conta dos múltiplos processos de desenvolvimento dos bebês e da criança pequena. E urgência pelo fato de que essa etapa tem sofrido com as consequências de sua historicidade marcada por práticas e posturas que não a consideram como uma etapa de ensino.

O planejamento é a materialidade a ser pesquisada, visto que é caracterizado como uma atividade humana que culturalmente cumpre o papel de suprir determinada necessidade. Nas palavras de Lucas, Chicarelle e Saito (2016, p. 630)

Todo o ato de planejar exige uma concretização do pensamento humano, está ligado intrinsecamente com a solução de problemas ou conflitos vivenciados, os quais promovem a busca por meios mais eficientes, recursos disponíveis, a fim de alcançar os objetivos almejados.

A partir desse contexto e reconhecendo o planejamento como um instrumento importante na atuação dos profissionais da educação, nesta seção, procuramos delimitar os conceitos essenciais que permitem definir o termo 'planejamento', cercado-nos das discussões dos autores já supracitados, a fim de trazer elementos para uma reflexão acerca da concepção de planejamento. Como, também, subsidiar uma análise da origem do ato de planejar por meio de exemplos, pois o planejamento está intrinsecamente ligado ao 'fazer' humano na gênese das ações dos homens, tornando-se um instrumento de organização nas mais diferentes áreas: sociais, políticas, econômicas e educacionais.

Dessa forma, procuramos demonstrar a importância desse ato em todas as etapas da educação, em especial, na primeira etapa, dando destaque para o primeiro momento da Educação Infantil: o da creche, com o propósito sobre o que a pesquisa bibliográfica tem a nos revelar sobre o planejamento das ações docentes, no que se refere a esta etapa, qualificando-o como intenção de possibilidades reais de aprendizagem de cada bebê e criança pequena.

Compreendemos o planejamento como uma ferramenta essencial para a mobilização de uma ação profissionalizada e consciente de âmbito político, técnico, teórico e científico. Vasconcellos (2015) defende que o planejamento é mais que uma técnica, é uma questão política e social de tomada de decisões. De certa forma, todo o profissional docente planeja, com maior ou menor rigor, seja por escrito, mental ou oralmente, mas o movimento que se pretende é superar tanto o planejamento espontâneo, não sistematizado, quanto o formal, burocrático, alienado, objetivando um planejamento consciente, crítico e intencional, de acordo com as condições objetivas da realidade na creche.

Para alcançar esse intuito, faz-se necessário refletirmos que idealizar/arquitetar algo antes de agir é o movimento mais conhecido do ser humano, desde que este humano desenvolveu a capacidade de pensar. Segundo Leontiev (2008, p. 285):

O indivíduo é colocado diante da imensidade de riquezas acumuladas por inúmeras gerações de homens, os únicos seres no planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhe foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade.

Podemos verificar nos desenhos deixados pelos nossos ancestrais em cavernas, que indicam como viviam em grupos, como eram feitas as suas construções, como caçavam e, de certo modo, como era sua organização coletiva e individual. O homem planeja suas ações desde seus primórdios em busca da satisfação pessoal dos seus desejos e necessidades, por meio de uma atividade criadora e produtiva, no caso, a atividade humana fundamental: o trabalho.

Trabalho esse compreendido como uma ação de modificação pelo homem da natureza para a satisfação das suas necessidades. Dessa forma, podemos caracterizar o ato de pensar humano como uma forma de planejamento. Pensar no sentido de buscar e estabelecer os melhores meios para realizar uma determinada tarefa ou para alcançar objetivos pré-estabelecidos. Trabalho, portanto, como atividade vital do homem, que exige planejamento para sua realização, como tencionamos discutir a seguir.

3.1. Trabalho, atividade e planejamento na organização humana

A existência do ser humano se objetiva por meio do trabalho, como já foi mencionado, e é compreendido como atividade e ação humana intencional de transformação da natureza para prover os meios necessários para a sobrevivência da espécie humana. Nesse processo, o próprio homem, constantemente, transforma-se. Compreendemos mais quando lemos um trecho de Marx (1985, p. 149-150) sobre o trabalho ser uma atividade exclusivamente humana:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente, sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece por isso menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais.

Reforçamos, portanto, que o que diferencia o homem dos outros animais é o processo de trabalho e o que possibilita essa distinção é a capacidade do homem de projetar mentalmente o propósito de sua ação. Em outros termos, o pensamento, o trabalho e podemos também mencionar a linguagem, são aspectos que diferenciam o homem do animal, pois, enquanto o animal age instintivamente, o homem pensa e repensa suas ações. Essa capacidade de antecipar a atividade pelo pensamento compõe a categoria de trabalho não-material, e é nessa modalidade de trabalho que se situa a educação. Assim, Leontiev (2008, p. 290) aponta:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação*.

Conforme ressalta o autor, o ser humano não nasce com as propriedades essencialmente humanas, pelo contrário, as apropria conforme a relação estabelecida com os outros homens e mulheres e com objetos materiais e simbólicos do mundo à sua volta, por meio de uma “atividade adequada num processo de educação”. Inferir que isso só se concretiza por meio de uma atividade idealizada, planejada e organizada para esse fim.

Podemos, antecipadamente, enquadrar o planejamento como um instrumento, como um “meio de trabalho”, um objeto social com o qual o homem prevê, realiza e avalia uma ação de trabalho. No entanto, precisamos entender também, que esse objeto social é produzido pelo homem em sua relação com a natureza e com outros homens em um dado momento histórico, em conformidade com as necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais.

Desse modo, devemos buscar as origens e significados do planejamento como nos sinaliza Vasconcellos (2015), que para compreendermos um fenômeno temos que ir além de sua aparência, ou seja, ir mais profundamente na maneira como nos revela num primeiro momento, captar as suas leis de desenvolvimento, enfim, a sua essência. Barbosa (2006, p. 40) complementa:

Tentar encontrar o ponto de emergência de uma palavra não significa buscar o início da sua existência como prática social ou palavra, pois o termo ter sido gerado não significa que aquela prática e seu sentido tenham surgido naquele instante e que permaneçam os mesmos ao longo da história. Tanto as palavras como as coisas adquirem constantemente novos sentidos. [...] A tentativa de relacionar não é buscar uma cronologia linear ou uma relação de causa e efeito; é, antes de mais nada, verificar como as práticas contemporâneas têm uma ancestralidade ou historicidade que lhes define sentidos.

Desse modo, para compreendermos o significado de planejamento, é pertinente trazer alguns significados da palavra para que possamos compor uma compreensão geral acerca do seu uso, finalidade e função. A etimologia da palavra planejamento foi pesquisada em dicionários, em obras cujos autores se dedicaram ao tema, como, também, em materiais de diversos campos do conhecimento, mesmo porque, o próprio conceito de planejamento abrange várias áreas da política e da economia e não somente da educação, especialmente o sentido que adquire

quando se trata de refletir sobre o ato de planejar na Educação Infantil e, mais ainda, na creche, com seus significados pedagógicos.

Assim, foram consultados de início, alguns dicionários que entendemos que trazem uma descrição geral do termo “planejamento”. De acordo com o dicionário Aurélio (1986), planejamento é:

1. Ato ou efeito de planejar.
2. Trabalho de preparação para qualquer empreendimento, segundo roteiro e métodos determinados; planificação: o planejamento de um livro, de uma comemoração.
3. Elaboração, por etapas, com bases técnicas (especialmente no campo socioeconômico), de planos e programas com objetivos definidos (p.1343).

No dicionário Web, planejar significa “traçar; fazer o plano de, projetar, fazer tensão de programar, planificar, planear”. Para o dicio.com, planejamento é:

[...] ação de preparar um trabalho ou um objetivo, de forma sistemática; planificação. Ação ou efeito de planejar, de elaborar um plano. Determinação das etapas, procedimentos ou meios que devem ser usados no desenvolvimento de um trabalho, festa, evento. Desenvolvimento de projetos que buscam sanar os problemas sociais, econômicos, ou atingir certos objetivos de governo.

No dicionário on-line administradores.com, encontramos que a palavra planejamento que vem de PLANUS – que significa “achatado, nivelado”, que tem a mesma etimologia que a palavra PLANUM, que significa “superfície lisa”. Ambas nos transmitem o sentido de organizar uma atividade em uma superfície, de forma que possamos enxergar seu objetivo sob uma perspectiva privilegiada.

Encontramos no dicionário on-line *etimologia.com.*, a seguinte ideia:

[...] se deriva do verbo planejar, cuja influência se observa em meados do século XVI no francês como plan, referindo-se às ilustrações e esboços voltados à projeção de cidades e edifícios aplicados no campo da arquitetura, e se estendendo até a ideia de alinhar um conjunto de etapas e/ou temas em torno de uma resolução de um objetivo_rumo ao século XVII, está constituído a partir do substantivo plano, registrado no latim como planus, interpretado como uma superfície nivelada.

Conforme o dicionário didático da língua portuguesa (2011), o planejamento é o ato ou efeito de planejar, sendo o planejar:

[...] 1. traçar ou formar de (uma obra ou uma ideia): *Estamos planejando uma viagem a Cuba.* 2. Pensar em realizar ou ter intenção de fazer (um projeto): Planejamos nos casar em dois anos. 3. Fazer um projeto de (uma obra de arquitetura ou de engenharia), com os planos e cálculos necessários para sua execução. Um arquiteto planejou o novo estádio (p. 648).

Podemos inferir até aqui, de acordo com as fontes pesquisadas, que planejamento é um conjunto de ações, dentro de um roteiro a ser adotado para que se possa atingir determinados objetivos. Verificamos também a ideia de planificação, na busca de uma organização de determinada atividade em uma superfície em que se possa visualizar todas as etapas para sua execução: objetivos, procedimentos, estratégias, esses conceitos estão ligados à áreas exatas como, arquitetura, engenharia e a área de políticas de projetos governamentais.

Percebemos, assim, que estamos diante dessas definições que dão ênfase ao ato de planejar com divisões estanques entre as ações, não encontrando nenhuma referência quanto à necessidade de inserir nessa prática o diagnóstico da realidade e/ou o conhecimento dos sujeitos envolvidos e afetados pela sua realização, como, também, não se aproxima do campo da educação.

Destarte, não podemos perder de vista os objetivos pretendidos neste trabalho que visa a eleger o planejamento das ações pedagógicas na creche como fundamental para que se possa alcançar, de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, uma organização do ensino que incida no desenvolvimento pleno dos bebês e crianças pequenas. Por isso, buscamos um conceito de planejamento que nos aproxima da realidade da sala de aula e toda sua complexidade.

Dentre os dicionários pesquisados, encontramos em outra fonte um significado para a palavra planejamento, ao nosso ver, mais próximo da área de conhecimento deste trabalho. Assim, de acordo com a Wikipédia:

O planejamento é uma ferramenta, que possibilita perceber a realidade, avaliar os caminhos, construir um referencial futuro, o trâmite adequado e reavaliar todo o processo a que o acoplamento se destina. Sendo, portanto, o lado racional da ação. Tratando-se de um processo de deliberação abstrato e explícito que escolhe e organiza ações, antecipando os resultados esperados. Esta deliberação busca alcançar, da melhor forma possível, alguns objetivos pré-definidos. Planejar é decidir com antecedência o que fazer, como fazê-lo, quando fazê-lo, e quem deve fazê-lo. O planejamento cobre o espaço entre onde estamos e para onde queremos ir. Torna possível a ocorrência de eventos que, em caso

contrário, não aconteceriam. Embora o futuro exato não possa ser predito, e fatores incontrolláveis podem interferir com os planos mais bem formulados, a menos que haja planejamento, os eventos serão deixados totalmente ao sabor do acaso. Planejamento é um processo intelectual exigente; requer determinação consciente das alternativas de ação e a fundamentação de decisões em finalidades, conhecimentos e estimativas cuidadosas. (2021,n.p.)

Esse significado nos leva a refletir sobre o ato de planejar como obrigatório em todas as atividades humanas, compreendendo todo o processo de planejamento intrínseco, também, ao processo educativo. Nesse sentido, o planejamento é uma ferramenta, um instrumento, um modo de organizar a vida humana que explicita a escolha e a organização das ações para atingir os objetivos pretendidos.

Quanto ao conceito de planejamento, há uma diversidade de definições, sentidos, posições e ideias, porém não é nossa intenção apresentar todos esses conceitos e por isso optamos por recorrer a alguns autores.

Nas palavras de Ferreira (1983, p. 17), a “noção de planejamento é o contrário de improvisação”. Uma ação planejada é uma ação não improvisada, necessária para a realização dos objetivos que se quer alcançar. Ainda completa que, “o ato de planejar é intrínseco às atividades humanas. Fazer planos é a coisa provavelmente mais conhecida do homem desde que ele se descobriu com capacidade de pensar antes de agir” (FERREIRA, 1983, p. 27). Planejar é, portanto, sinônimo de preparar e organizar bem a ação, acompanhando para confirmar ou corrigir o decidido em um movimento de sempre revisá-la.

Martinez e Lahone (1983) discutem a ideia de planejamento como, um processo de previsão de necessidades e racionalização de aplicação dos meios materiais e dos recursos humanos que estão disponíveis, a fim de alcançar objetivos concretos, com prazos determinados e em etapas definidas a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original.

Os autores ainda explicam que algum grau de planejamento sempre detém a atividade humana, a medida em que se aspira determinados fins e seleciona os meios necessários para atingi-los. Planejar, para esses autores, significa simplesmente que “uma área da atividade humana está sujeita a critérios racionais que aspiram governar mudanças espontâneas que nela se produzem” (MARTINEZ; LAHORE, 1983, p. 13).

Para Gandin (2011, p. 19), “definir ajuda a compreender”. Esse autor coloca algumas definições de planejamento segundo sua experiência, porém ressalta que são definições do 'dever ser', não o que acontece. Todas suas definições possuem pontos essenciais em comum, sem os quais não se pode falar em planejamento. Portanto, para Gandin (2011, p. 19) planejar é:

[...] transformar a realidade numa direção escolhida. É organizar a própria ação. É implantar um processo de intervenção na realidade. É agir racionalmente. É pôr em ação um conjunto de técnicas para racionalizar a ação. É dar certeza e precisão à própria ação. Planejar é realizar um conjunto orgânico de ações, proposto para aproximar uma realidade a um ideal. E por último, planejar é realizar o que é importante (essencial) e, além disso, sobreviver... se isso for essencial (importante).

O autor nos coloca alguns elementos essenciais para questionar essa ação, em três sentidos: elaboração, execução e avaliação. Assim explicita:

[...] a) no planejamento temos em vista a ação, isto é, temos consciência de que a *elaboração* é apenas um dos aspectos do processo e que há a necessidade do aspecto da *execução* e do aspecto *avaliação*. Como também, no planejamento temos em mente que sua função é tornar clara e precisa a ação, organizar o que fazemos, sintonizar ideias, realidade e recursos para tornar mais eficiente nossa ação. b) temos em mente que sua função é tornar clara e precisa a ação, organizar o que fazemos, sintonizar ideias, realidade e recursos para tornar mais eficiente nossa ação (GANDIN, 2011. p. 20, grifos do autor).

Essa descrição de Gandin (2011) deixa a seguinte reflexão sobre a definição de planejamento da educação, que deve ser elaborado com vistas a:

[...] decidir que tipo de sociedade e homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir esta distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido; Executar - agir em conformidade com o que foi proposto e; Avaliar - revisar sempre cada um desses momentos e cada uma dessas ações, bem como cada um dos documentos deles derivados (p. 23).

Com isso, o autor enfatiza que são três as perguntas básicas que devem ser referência na tarefa de planejar: O que queremos alcançar? A que distância estamos daquilo que queremos alcançar? O que faremos concretamente? Respondendo

essas perguntas de forma que uma complemente a outra, alcançaremos, segundo o autor, um planejamento adequado, num esforço de ação-reflexão.

A prática de planejar, de acordo com Menegolla e Sant'Ana (1996, p. 15):

[...] é uma realidade que acompanhou a trajetória histórica da humanidade. O homem sempre sonhou, pensou e imaginou algo na sua vida. O homem primitivo, no seu modo e habilidade de pensar, imaginou como poderia caçar, pescar, catar frutas e de como deveria atacar os seus inimigos.

Acrescentam ainda os autores “[...] que toda a história do homem é um reflexo do seu pensar sobre o presente, passado e futuro. O homem pensa sobre o que fez; o que deixou de fazer; sobre o que está fazendo e o que pretende fazer” (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 1996, p. 15). No uso de sua razão, o homem sempre pensa e imagina o seu ‘que fazer’, isto é, as suas ações, e até mesmo, suas ações cotidianas, assim, o ato de pensar não deixa de ser um verdadeiro ato de planejar. (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 1996, p. 15).

Menegolla e Sant'Ana (1996, p. 21) ainda concluem que todo o processo de planejamento requer:

[...] conhecimento da realidade, das suas urgências, necessidades e tendências; definição de objetivos claros e significativos; determinação de meios e de recursos possíveis, viáveis e disponíveis; estabelecimento de critérios e de princípios de avaliação para o processo de planejamento e execução; [...] planejar, portanto, é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meio se pretende agir e como avaliar o que se pretende atingir.

Nesse sentido, pressupõe-se que planejar é uma questão intrínseca à vida humana, pois o planejamento acompanha o homem em todo o seu desenvolvimento, ou seja, o homem sempre buscou, por meio do planejamento, organizar e objetivar suas atividades no decorrer da sua vida. Planejar é decidir com antecedência o que fazer, como fazê-lo, quando fazê-lo e a quem deve fazê-lo, evidenciando o papel de quem planeja na valorização e responsabilização pelas decisões pensadas e tomadas de forma criteriosa e cuidadosa.

Para Vasconcellos (2015), o planejamento é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensou. O

autor ainda faz uma aproximação do planejar com a coluna vertebral, pois é a responsável por dar postura ao sujeito. Trata-se de antever, projetar uma ação, mas não qualquer ação, ou seja, pensar numa ação a ser realizada e que, portanto, visa a um fim. Tanto a ação quanto o seu fim estão inseridos dentro de uma realidade que não é estanque, mas está em movimento contínuo e que necessita de ser transformada. Assim nos esclarece Vasconcellos (2015, p. 79):

O planejamento é uma mediação teórico-metodológica para a ação, que, portanto, passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário 'amarrar', 'condicionar', estabelecer as condições - objetivas e subjetivas -prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (o que vem primeiro, o que vem em seguida), no espaço (onde vai ser feita), as condições materiais (que recursos, materiais, equipamentos são necessários) e políticas (relações de poder, negociações, estruturas), bem como, a disposição interior (desejo, mobilização), para que aconteça. É fazer história: uma tentativa de fazer um elo consciente entre passado, presente e futuro. Independente de o sujeito planejar ou não, há um 'fluxo' do tempo, dos acontecimentos. Planejar é tentar interferir neste fluxo, no devir.

A partir do exposto, é possível perceber alguns aspectos importantes e inerentes ao conceito de planejamento. O primeiro que se apresenta é aquele que se remete ao fato de que o ato de planejar precede uma ação. Para Vasconcellos (2015), essa ação interferirá em uma determinada realidade. O que vem antes a preside e a norteia. A possibilidade objetiva de planejar determinada ação está atrelada à capacidade de intervenção no real. Planejar envolve um exercício de poder e de saber. Assim, o processo de planejamento pode se constituir numa construção de poder, seja pelo saber produzido, elaborado, organizado, pensado, sequenciado; seja pelas relações, interações, negociações que vão se estabelecendo no decorrer dele.

O planejamento, de acordo com essas definições, está inserido ou faz parte de várias esferas de vida dos seres humanos: social, política, econômica, cultural, lazer, entre outras. Pode ser intencional, aquele que exige certa elaboração para ser colocado em ação, ou espontâneo, não intencional ou involuntário, aquele que é construído por meio das vivências sociais do ser humano e suas experiências com o meio. Deste modo, o ato de planejar encontra-se ligado à vida de todo ser humano.

Menegolla e Sant'Ana (1996, p.65) esclarecem que planejamento é, portanto, tudo é sonhado, imaginado, pensado, previsto para ser executado pelo homem.

De modo essencial e fundamental, todas as atividades realizadas no âmbito escolar exigem, segundo esses mesmos autores, “pedagogicamente um planejamento.” Os autores reforçam:

Sabemos que para os mais diversos setores da vida humana existem os mais diversos tipos e formas de planejamentos. Devemos considerar que o planejamento do ato de educar e ensinar não é o mesmo, podendo divergir, dados os elementos envolvidos no ato de planejar, como por exemplo, a construção de uma casa. Ao planejá-la se pensa em pedra, tijolos, areia, espaço, possibilidades materiais e outras coisas possíveis de serem manipuladas. Mas, ao se planejar a educação e o ensino, se deve pensar que os elementos envolvidos vão ser pessoas, indivíduos ou grupos sociais; por isso, a visão do planejamento deve ser diferente. A partir dessa realidade, o professor necessita pensar seriamente e com responsabilidade sobre a sua ação, isto é, planejar com seriedade e consciência a sua ação. Menegolla e Sant'Ana (1996, p. 65).

Considerando tudo o que foi exposto até o momento, os conceitos e significados do ato de planejar, suas implicações para as mais diversas áreas da vida humana, percebemos o planejamento como um instrumento cultural, tecido pelo conjunto dos homens, diante de suas necessidades. Pensamos ser primordial discutir as origens históricas do planejamento até chegar no âmbito da escola, no fazer de todo profissional docente.

A pergunta que fazemos agora é: Como essas ideias de planejamento chegaram até a escola? Para responder essa pergunta faz-se necessário contextualizar historicamente alguns acontecimentos políticos e econômicos que colaboraram com o que entendemos de planejamento no âmbito escolar.

3.2. Planejamento, educação e práticas pedagógicas

Para entender a relação entre planejamento, educação e práticas pedagógicas é preciso compreender as transformações ocorridas no modo de organização da sociedade e da vida dos homens nessa esfera de relações. Essas transformações não ocorrem por acaso, mas mediante necessidades histórico-sociais objetivas, porém em uma lógica que acaba por ser excludente, já que o objetivo é a manutenção da realidade social, embora as necessidades

humanas, não raro, sejam consideradas.

Para isso, voltamos à história no feudalismo, o conhecimento sobre a fabricação de determinado produto era transmitido de geração em geração, de pai para filho. As oficinas eram lugares nos quais o artesão desenvolvia seu trabalho a seu tempo por meio da sua experiência. O artesão dominava todo o processo de planejamento da produção do seu produto.

À medida que foram ocorrendo avanços nos meios de produzir bem como aumento na produção, os negócios foram se expandindo e muitos desses artesãos, que eram servos nas terras dos senhores feudais, foram expulsos dessas terras e migraram para as cidades. Aconteceram, assim, grandes modificações nas condições de vida do homem.

Em meados do século XIX, com o desenvolvimento comercial e industrial, de acordo com Ferreira (1983), a necessidade de planejar começou a invadir a área da economia. A manufatura surgiu nas cidades caracterizando-se como a reunião em uma mesma oficina de artesãos sob o comando de um comerciante, que possuía os meios de produção. Os artesãos já não eram mais donos das ferramentas, do espaço e também não dispunham mais do controle do seu tempo e nem das matérias-primas necessárias à produção da mercadoria (produto).

Ao artesão-trabalhador, somente restou o seu trabalho a ser vendido também como uma mercadoria. O domínio do todo da produção, bem como de toda a criatividade e a experiência empregadas para produzir determinado produto reduziam-se ao fazer de uma única operação, por meio do disciplinamento para o aumento da produtividade. Assim, mostra Ferreira (1983, p. 27):

À medida que os negócios dos comerciantes dos tempos iniciais do capitalismo foram se expandindo, a administração das fortunas começou a exigir formas novas de conduta. Os tempos do poder feudal, das pilhagens e dos tesouros guardados cediam seu lugar à concorrência entre comerciantes. O poder começava ser medido pela capacidade de expansão das atividades comerciais. E para isso era preciso saber prever, antecipar situações, arriscar fundos, lançar projetos de novos negócios. Era um tipo de planejamento que começava a ser uma exigência normal da atividade econômica.

Com o advento da industrialização no século XX, a máquina surge para dar maior produtividade à mão de obra, passando ser necessário prever todo o processo produtivo, caracterizando-se o início da organização racional do trabalho por meio da necessidade de organizar a atividade produtiva: do tempo, do espaço, dos

movimentos e de funções dentro das fábricas.

A expropriação das condições de humanidade são externalizadas no controle da produção cujo tempo é o da máquina, o espaço se reduz ao "chão" das fábricas. Os sujeitos têm suas experiências subordinadas às técnicas cada vez mais simplificadas com o aumento substancial da especialização exigida pela divisão social do trabalho.

O tempo e o espaço do trabalhador sofreram ainda mais modificações com um maior controle e disciplina rigorosa, visando ao aumento da produtividade por meio da padronização dos gestos e dos movimentos dos trabalhadores, retirando ainda mais a individualidade e a participação destes no processo de produção. De acordo com Lahore e Martinez (1983, p. 47):

A moderna tecnologia industrial, a partir da substituição de outras fontes de energia pela eletricidade ou força atômica, transformou a escala da produção, introduziu novas formas de divisão do trabalho, mudou o papel econômico da empresa e o significado social do trabalho. Essa sociedade depende da expansão da investigação científica e da aplicação de seus resultados à tecnologia; depende igualmente da provisão de mão-de-obra qualificada em consequência, exige um sistema educacional eficiente que esteja em condições de proporcionar "recursos humanos" convenientemente capacitados para integrar-se na estrutura econômica.

As mudanças tecnológicas e científicas interferiram nos processos de produção, o que fez surgir as ideias sobre o aumento da produção por meio de um controle maior na produtividade e na administração das fábricas. O planejamento de cada ação era milimetricamente pensado e calculado por um método de observação e de experimentação científicas com formações de protocolos para todos os processos de produção da mercadoria, separando aqueles que planejavam daqueles que executavam. Saviani (2013) esclarece que é o trabalhador que se deve adaptar ao processo de trabalho, sendo este processo objetivado e organizado de forma parcelada e o produto final é uma decorrência desse processo e estranho aos sujeitos.

Com o desenvolvimento comercial e industrial no final da década de 1960 ocorrido com o capitalismo, no Brasil, a preocupação de planejar começou a invadir ainda mais a área da economia. Nesse momento, a preocupação de planejar expandiu-se, também, para a escola. As transformações sofridas pela sociedade abrangeram todas as áreas e acabaram se estendendo em novas exigências de

uma educação que a escola deveria satisfazer. De acordo com Saito (2010, p. 20):

[...] observa-se que a educação escolar nunca é uma prática neutra, já que traz consigo entendimentos de mundo, valores da sociedade, do homem e da educação. Essa ideia orienta-se pelo pressuposto segundo o qual tanto o pensamento quanto a prática produtiva dos homens são historicamente construídos e têm correspondência entre si, por isso, a ordenação do pensamento humano, como um ato social é sempre política e traduz, de forma mais consciente ou menos consciente, objetivos, intenções, interesses, valores e necessidades correspondentes à produção e/ou à reprodução da sociedade. Aponta-se, portanto, para uma prática historicamente determinada, ou melhor, para um fazer humano que é influenciado por essa prática e, ao mesmo tempo, influencia. Em outras palavras, entende-se que, ao produzir as condições materiais de sua existência, o homem realiza também a sua produção intelectual.

Compreendemos que as práticas pedagógicas revelam concepções educacionais, políticas, sociais e econômicas que retratam e geram uma determinada formação humana para um determinado tipo de sociedade. Essas concepções e condições, segundo Marcuse (2015), se expressam por meio da manipulação das necessidades criadas e padronizadas pelo modo de produção capitalista e de uma formação humana voltada ao controle do tempo, do espaço, e de uma experiência como tendência à dominação da condução da vida de cada sujeito e um conformismo da ordem existente. Ainda escreve Marcuse (2015, p. 25):

O governo de sociedades industriais desenvolvidas e em fase de desenvolvimento só se pode manter e garantir quando mobiliza, organiza e explora com êxito a produtividade técnica, científica e mecânica à disposição da civilização industrial. E esta produtividade mobiliza a sociedade em seu todo, acima e além de quaisquer interesses individuais ou grupais.

A educação do homem em ambientes formais de ensino, que tem início na primeira infância e se estende para as demais etapas, configura-se por práticas que buscam disciplinar mediante rotinas que se espelham nas próprias fábricas. A escola, na forma de ser estruturada, assemelha-se à organização do processo de produção. Seu papel seria o de formar o trabalhador adaptado e um consumidor, para poder consumir a grande quantidade de produtos que a indústria produzia.

O planejamento de ensino, portanto, estaria vinculado, em um primeiro momento, à racionalização das formas e planificação das atividades com produtos

acabados dentro de uma estrutura de atividades mecanizadas, repetitivas e sem sentido. Por isso, a personalidade desse sujeito se forma a partir de um ordenamento, de uma racionalização na adaptação, com ênfase na técnica, na organização do ambiente, com estímulos voltados para a atenção sempre controlada do sujeito, com o propósito de dar sempre uma resposta mecânica.

Nessa direção, podemos dizer que o sistema educacional estabelece relações estreitas com essa estrutura econômica, pois alguns objetivos a serem alcançados pelos sistemas educacionais deveriam satisfazer as exigências do mercado. Saviani (2018) esclarece que foi a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, que surge a pedagogia chamada de tecnicista, em contrapartida da pedagogia tradicional.

A influência tecnicista na educação, segundo Fusari (1988), teve início em meados da década de 1960, na qual o Brasil viveu os efeitos do golpe militar. A educação fica impedida, de acordo com o autor, de efetivar um trabalho mais crítico e reflexivo entre educação e sociedade, forma-se, portanto, um terreno propício para a educação tecnicista que reforçava e enfatizava a racionalização do processo de organização interna da escola, treinando professores para os componentes que integram um determinado plano de ensino rígido e com etapas a serem superadas de forma mecanicista. Para Saviani (2018, p. 11):

A pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco a sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. [...] Daí, enfim, padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais se devem ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.

Assim, advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a racionalização do trabalho pedagógico. O planejamento aparece como a grande solução dos problemas da falta de produtividade da educação como um todo, dando destaque à racionalidade, à uma ordem lógica, uma rígida sequência formal.

O planejamento torna-se o principal, senão o único, instrumento de gestão e racionalização articulado ao setor econômico, movido pela tendência mundial de organização e controle das atividades produtivas no mundo capitalista em desenvolvimento. Com toda essa discussão resta-nos a pergunta: O planejamento então seria uma prática intencional de regulação, adaptação, coesão dos sujeitos na escola?

Como resposta a esta pergunta podemos inferir que o planejamento das práticas pedagógicas, no campo educacional, esteve sempre presente no fazer das ações docentes, mesmo antes do seu uso racional de planos para maior produtividade. De acordo com Saviani (2018), o planejamento era um guia rigidamente a ser cumprido, relacionado à tendência tradicional, de aplicação mecânica cristalizada na rotina burocrática de funcionamento das escolas, com ênfase nos conteúdos. Assim, antes mesmo de o planejamento se tornar, em meados do século passado, um instrumento de controle, o professor planejava suas aulas sem muitos formalismos, tendo como meta a aula a ser ministrada, com um roteiro a ser seguido, tendo como principal foco o aluno e o que ensinaria.

A introdução na economia das ideias do taylorismo sobre a necessidade de maior controle da produção separa as tarefas de planejar e a de executar. O trabalho estava sendo organizado de tal modo que separa a prática da teoria, quem "faz" e quem "executa" é a nova realidade. Entraram em cena os técnicos, os especialistas com poder de decisão e controle sobre quem executa. Quem pensa já não é mais quem realiza o trabalho. Exigiu-se, assim, desse trabalhador, o mínimo de conhecimento para operar e executar seu trabalho nas fábricas.

A partir daí, para Saviani (2018), no âmbito escolar surgiu a figura dos técnicos na escola, em uma clara divisão social do trabalho, dividindo os que pensam, decidem e os que executam. Nesse contexto, foi colocado entre o profissional docente e o seu ato de planejar, o técnico-especialista. O docente foi perdendo o interesse de planejar, pois planejar passou a significar preencher formulários com objetivos instrucionais, conteúdos programáticos, estratégias de ensino e avaliação.

O que mais importava, portanto, é o aprender a fazer uma organização racional dos meios, tornando o professor e o aluno elementos secundários, relegados a executores do processo. Os livros e materiais didáticos produzidos por

terceiros entram nesse movimento e são cada vez mais absorvidos pela escola, tendo o professor somente que dominar aspectos técnicos do planejamento, preenchendo fichas, seguindo protocolos, esquemas, métodos, formas e dominando as técnicas necessárias para elaborá-lo.

Tudo isso em detrimento do domínio do conteúdo, do conhecimento da realidade social e cognitiva do aluno, que são funções primordiais da prática pedagógica. O professor deixou de ser autor de sua prática para ser executor de um ensino projetado por sujeitos alheios à realidade social escolar. Para Vasconcellos (2015, p. 25):

O professor não tem compreensão do seu trabalho na complexidade que ele implica; está alienado do seu quefazer pedagógico: foi expropriado do seu saber, situação esta que o desumaniza, deixando-o à mercê de pressões, de ingerências, de modelos que são impostos como 'receitas prontas', impossibilitando um trabalho significativo e transformador.

Dessa forma, podemos inferir que, por muitas vezes, o ato de planejar tem sido enxergado como uma atividade dispensável, na qual a evidência está nos roteiros elaborados, listagem de atividades ou até mesmo em uma expressão sobre o método de ensino, no qual 'na hora pinta' em uma clara improvisação das ações docentes. Concomitante a este movimento, a escola se via envolta com as ideias escolanovistas que colocavam o interesse dos alunos em primeiro lugar, com ênfase na relação educativa entre professor-aluno, dando destaque para uma perspectiva não-diretiva de ensino, colocando o professor apenas como um orientador do ensino e, ao mesmo tempo, um espectador do desenvolvimento "natural" do aluno. A aprendizagem seria somente como uma complementação.

De acordo com Saviani (2013), "o importante não é aprender, mas aprender a aprender". Essas ideias se sustentam até hoje em favor da negação da diretividade do ensino, como um mal que prejudica o desenvolvimento "livre" do aluno. Para Saviani (2018, p. 8):

O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre alunos e entre estes e o professor.

Ainda esclarece Saviani (2018) sobre a influências das pedagogias no modo de agir do profissional docente.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor- que era ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório – e se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno – situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva -, na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (p. 11).

Entendemos que o planejamento deve ser um instrumento da ação docente em todas as etapas da educação, a começar na creche com os bebês e crianças pequenas, conforme a legislação vigente, assim esclarecem Lucas, Chicarelle e Saito (2016, p. 631):

O planejamento visto sob o prisma da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) é uma tarefa atribuída à instituição de ensino, sob responsabilidade da equipe pedagógica e do corpo docente. Seu objetivo maior é a aprendizagem do aluno, devendo ser consideradas suas necessidades educativas.

De acordo com a referida lei, cabe aos docentes atuarem na construção do planejamento das ações pedagógicas e devem corresponder a ação de intervenção na realidade para sua transformação, situando o profissional docente como produtor e não mero executor. Podemos afirmar que o envolvimento com o processo de planejamento desenvolve uma forma do profissional docente se apropriar mais plenamente do seu fazer.

Defendemos que o planejamento é trabalho humano materializado de forma subjetiva e objetivada na prática pedagógica, dando direcionamento e organicidade para as suas ações que serão realizadas na escola. Planejar ajuda a pensar no que vem antes, no que vem depois e de modo significativo naquilo que é relevante, o que está de acordo com a realidade e a necessidade de cada criança e do grupo. O ato de planejar também ajuda a supor possíveis imprevistos, uma vez que pode ocorrer muitas vezes na creche, com os bebês e crianças pequenas, pois estão descobrindo os modos de agir, sentir, olhar, explorar, interagir, com o mundo de objetos que lhes são oferecidos e de pessoas ao seu redor.

Partindo desse pressuposto, entende-se que a estruturação do planejamento dentro na creche se faz necessária, pois esta etapa se constitui, segundo Saito e Oliveira (2018, p. 2), como início e processo para a formação integral da criança nas demais etapas da sua vida educacional. Para isso é necessário mobilizar as ações do profissional docente, no sentido de colocá-lo em movimento a partir de uma necessidade pessoal, tornando o planejamento uma ferramenta intelectual potente que subsidiará e que permeará todo seu trabalho.

De acordo com Saviani (2018, p. 78):

O professor deve antever com uma certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada, sem o que não será possível organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade. Diga-se de passagem, que essa capacidade de antecipar mentalmente os resultados da ação é a nota distintiva da atividade especificamente humana. Não sendo preenchida essa exigência, cai-se no espontaneísmo. E a especificidade da ação educativa esbora-se.

Reforçamos que o planejamento não pode ser um documento burocrático, não é somente técnica, como não pode ser eclético, reducionista e nem ser uma receita pronta, mas precisa contemplar uma formação humana para emancipação. Concordamos com Galuch (2016) ao afirmar que quando o profissional docente planeja, é sujeito do processo e aprende ao buscar decifrar, o objeto de conhecimento e de ensino. O profissional docente pesquisa, traça um caminho, antecipa mentalmente ações, organiza cada situação de aprendizagem com determinadas finalidades.

Para que o profissional docente possa ter condições de percorrer todo esse caminho dentro das especificidades existentes na creche, precisa de um referencial teórico que lhe ofereça sustentação para pensar e organizar sua prática pedagógica. Esse referencial é compreendido como instrumento de interpretação da realidade, dando condição de liberdade e autonomia intelectual ao planejar suas ações, orientando escolhas, livre de burocracias, do agir mecânico, receituários e materiais prontos. O planejamento permite pensar em uma concepção de criança, de infância e de educação condizente com as condições objetivas da realidade que requerem mudanças e posturas.

Concordamos com Ostetto (2012) quando afirma que a elaboração de um planejamento das ações pedagógicas depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos, como por exemplo,

ao selecionarmos um conteúdo, uma atividade, uma música e na forma de encaminhar o trabalho. Envolve escolhas como: o que incluir ou excluir, onde, como e quando realizar determinadas ações.

Compreendemos que o ato de planejar é um caminho de elaboração teórica da prática educativa que envolve uma postura teórica. Para Ostetto (2012), se o profissional docente tem claro o que, para que e para quem planejar, não vai se importar como está traduzido no papel. O planejamento deve ser uma necessidade e não apenas uma exigência formal. Defendemos um planejamento que dê sentido ao fazer docente, com atividades que sejam significativas para todas as crianças. Para Vasconcellos (2015, p. 64):

Precisamos ter em conta que o planejamento é apenas um instrumento teórico-metodológico. Poderoso, mas instrumento. Portanto, depende de sujeitos que o assumam (tanto na elaboração quanto na realização). Não é, pois, uma coisa *maravilhosa*: é relativamente complexo, exigente e ainda falível. No entanto, não é também um capricho; é uma necessidade! A menos que desejemos caminhar sem destino certo, improvisando, agindo sob pressão, administrando por crise, sem procurar intervir no vir-a-ser do real, abrindo mão da nossa condição de sujeitos.

Defendemos que a ação de planejar deve estar inserida nas diferentes rotinas de trabalho em todas as etapas de educação formal em instituições coletivas. Com isso, a conduta de planejar as ações do profissional docente que atua na Educação Infantil, com crianças de 0 a 3 anos, deve estar expressa em propostas devidamente organizadas e sistematizadas, elaboradas num movimento de antecipação de ações que coloquem bebês e crianças pequenas sempre em atividade mental, com desafios a serem superados. Mello (2010) afirma que o profissional docente, no planejamento da prática pedagógica, precisa de:

[...] buscar novas fontes de referências para além das conhecidas pelas crianças por meio da ampliação de seu acesso à herança cultural da humanidade: conhecer as possibilidades de ampliação da experiência cotidiana das crianças por meio da cultura disponível em sua comunidade cada vez mais global e acreditar que a criança, se não sabe, é capaz de se relacionar com os objetos da cultura e atribuir a eles sentidos que se aproximarão cada vez mais do conhecimento científico.

Para que a prática pedagógica não se torne imediatista, reproduzindo os interesses da sociedade capitalista, deve-se pensar, organizar e efetivar ações que

promovam o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas em suas máximas possibilidades de compreensão inicial de cada elemento desse mundo, avançando em sua apropriação cada vez mais no processo de apropriação das qualidades humanas expressas na cultura mais elaborada. Lima (2020, p. 99):

[...] alerta para a importância de o professor compreender qual o sentido de sua prática, daquilo que ele faz, porque o faz e para quem o faz! Acrescentamos um detalhe importante que docentes devem ainda considerar, quando da organização e estruturação das ações a serem desenvolvidas em sua prática: a diversidade das crianças com as quais está trabalhando, sem pensar em comparações, ou expectativas voltadas para a homogeneização das crianças em suas ações, falas, emoções, etc.

Dessa forma, o profissional docente que atua na creche deve primeiro se preocupar com os elementos e os conteúdos culturais que precisam ser assimilados pelos bebês e crianças pequenas. Concomitantemente a isso, estão a reflexão, a organização e a estruturação das formas mais adequadas para atingir esse objetivo, via um bom planejamento, que seja potencializador, o que, conforme Saito e Oliveira (2018, p. 3), deve envolver todas as áreas da vida infantil: social, afetiva, física, psicomotora, cognitiva, cultural, etc.

Vigotski (2018, p. 116) enfatiza a necessidade de uma adequada organização do aprendizado da criança, quando propõe “que o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, assim destacando:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma *correta organização da aprendizagem* da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem (VIGOTSKI, 2018, p. 116, grifo nosso).

Nesse sentido, relacionamos o “bom ensino” e a “correta organização” ao planejamento sistemático da prática, que coloca em movimento tanto o profissional docente, quanto os bebês e crianças pequenas, antecipando uma organização das ações pedagógicas com: espaços, tempos, recursos, intervenções e imprevistos, por meio de ações intencionais qualificadas para cada faixa etária, coadunando com as capacidades cognitivas, emocionais, sociais de cada criança. Sobre isso, Lima (2020, p. 99) assim nos adverte:

Qualquer ação pedagógica demanda organização, e o processo de ensino é a base para o que se deseja alcançar. O suporte está nas concepções de mundo, de homem, de educação, de ensino, de métodos e de avaliação presentes em cada concepção pedagógica vigente nos diferentes momentos históricos.

Por isso, o planejamento deve ter um caráter revolucionário, transformador da realidade, tem que ter utilidade para o profissional docente, servindo como orientador do seu trabalho, dirigindo toda a sua ação pedagógica. Isso possibilitará maior segurança e apoio ao docente. Não se pode confundir planejamento com arrumação, burocracia ou aplicação rigorosa de métodos. Concordamos com Ostetto (2012, p. 177) quando afirma:

[...] O planejamento não pode ser confundido como uma ficha preenchida formalmente com uma lista do que se pretende fazer na sala de aula. O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude que envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. [...] O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo, mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção... Ninguém diria que não é necessário escrever o planejamento. A intencionalidade traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do educador. Documentando o processo, o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente.

Esse é considerado um caminho que pode ser objetivado, mediante a concepção de que a criança é um ser em desenvolvimento e que necessita se apropriar do que de mais elaborado existe na humanidade, especialmente, por meio da mediação do adulto mais experiente. Nesse sentido, o profissional docente é quem possibilitará aos bebês e as crianças pequenas na creche a apropriação dos conhecimentos, fazendo com que compreendam o mundo a sua volta por meio de ações que lhes tenham significado.

Para isso, é necessário que sejam vistas suas capacidades, potencialidades e complexidades de apreender tudo que lhes é oferecido, trilhando esse percurso da aprendizagem e desenvolvimento juntos (docente e criança). Para Lima (2020, p.101):

À professora e ao professor cumpre a mediação entre a criança e o mundo, a sociedade, pois é ela ou ele responsável por criar as condições, os meios e a organização do processo pedagógico a vivenciar com as crianças, formalizadas em seu plano de atividades.

As relações desenvolvidas entre professor, crianças e as atividades desenvolvidas na jornada de experiências são dinâmicas, e requerem estruturação dos momentos de desenvolvimento de sua ação docente.

Vale ressaltar que o planejamento não pode ser visto como uma tarefa árdua e exaustiva da prática pedagógica, mas sim como um aliado, pois é por esse meio que o docente delineará suas ações com segurança. Ressaltamos que é por meio do planejamento que será possível nortear o caminho a percorrer com as crianças, lembrando que é também pelo planejamento que o profissional docente tem a dimensão das suas intervenções e dos objetivos que se pretende alcançar, bem como o domínio do conteúdo e das principais ações educativas, o que é de suma importância na creche.

Assim, o planejamento necessita de alcançar a especificidade dos bebês e das crianças pequenas com atividades ligadas à afetividade, no sentido de estarem vinculadas ao contato corpo a corpo, da atenção, da percepção, da sensibilidade, da criação de vínculos afetivos positivos e de confiança. Alguns autores ajudam a pensar nessas ações de ensino na Educação Infantil. Ostetto (2012, p.193) assim conceitua o planejamento na Educação Infantil:

[...] planejar na educação infantil é planejar um contexto educativo, envolvendo atividades e situações desafiadoras e significativas, que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimento sobre o mundo físico e social. Ou seja, nesta direção o planejamento estaria prevendo situações significativas que viabilizem experiências das crianças com o mundo físico e social, em torno das quais se estruturam interações qualitativas entre adultos e crianças, entre crianças e crianças, e entre crianças e objetos/mundo físico.

A autora ainda reforça em sua pesquisa que planejamento das ações de ensino é essencialmente atitude, que não estaria ligado em uma forma única e inflexível, rígida, preso a um modelo, mas seria flexível, permitindo ao profissional docente repensar, revisar, buscar novos significados para sua prática pedagógica, marcada essencialmente pela sua intencionalidade.

Exige-se, assim, uma organização de todas as ações que estruturam o trabalho docente com os bebês e crianças pequenas, por meio de um planejamento que sustente essas ações, baseando-se em uma atitude reflexiva da prática, em um exercício antecipador, reflexivo, criativo, responsável, que demanda sobretudo as

formas mais adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Concordamos com Azevedo (2013, p. 17) quando tece a seguinte reflexão:

Pensamos que é premente considerar a instituição de Educação Infantil como *escola*, a criança como aluno e o professor que lá atua como *professor*, sob pena de estarmos negando a função social da escola, historicamente produzida construída como espaço de "ensino" e de "aprendizagem". Se a instituição de Educação Infantil não é "escola", não tem "aluno" nem "professor", como deveríamos, então, denominar esse lugar?

Uma vez que defendemos o ensino como eixo norteador do trabalho educativo, corroboramos ainda com Arce (2013, p. 34) quando assim defende:

Colocar o ensino como eixo articulador do trabalho pedagógico na educação de crianças menores de seis anos significa afirmar que a instituição de educação infantil é uma escola, e isso não é algo perverso. As crianças são alunos (aprendizes), e o trabalho pedagógico tem como pilar a transmissão de conhecimentos para revolucionar o desenvolvimento infantil sem perder de vista as peculiaridades do mesmo. [...] A instituição de Educação Infantil não pode furtar-se ao trabalho intencional que leve a esse desenvolver, a esse reproduzir, a esse apropriar-se do humano.

Nessa direção, compreendemos que o trabalho intencional ao qual se referem as autoras deve estar presente nas práticas pedagógicas do profissional docente que atende as crianças de até 3 anos. No entanto, essa ação docente se torna desafiadora tanto em relação à complexidade do trabalho com essa faixa etária, que envolve uma sólida formação com uma teoria que dê conta da prática em uma *práxis* transformadora, quanto em relação à sua forma, já que pressupõe a delimitação de conteúdos de ensino que se expressam por meio dos componentes do acervo científico, tecnológico, ético, estético, entre outros, que são convertidos em saberes escolares desde os primeiros anos na Educação Infantil, tendo como objetivo uma perspectiva de formação humana.

Ao defendermos a creche como um lugar privilegiado para ações educacionais que promovam o desenvolvimento da criança, o profissional docente que atua na Educação Infantil precisa saber organizar o ensino por meio de um planejamento que se apresenta como um instrumento orientador do trabalho educativo. O ato de planejar é um momento de tomada de consciência teórica e metodológica, para além dos âmbitos cotidianos e das condutas que pertencem ao

senso comum, com o qual esse profissional seleciona e organiza as ações favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças. Conforme Martins (2012, p. 94),

Os conteúdos de ensino articulam-se a fundamentos filosóficos e históricos da educação, à concepção de criança e de sociedade, a pressupostos teóricos acerca do desenvolvimento infantil e de suas relações com a aprendizagem, expressando-se como um dos elementos da matriz pedagógica, a pressupor a seleção e a organização de conteúdos, a metodologia de ensino e as diretrizes da avaliação.

Assim, devemos nos preocupar em considerar em que proporção esses conhecimentos devem estar presentes no planejamento do profissional docente. Ao falar de planejamento na creche não estamos defendendo o modelo da racionalidade técnica, um instrumento burocrático, nem ações isoladas como uma lista de atividades a serem cumpridas. A ação educativa do profissional docente não pode se coadunar com uma atitude informal e intuitiva. Estas atividades devem respeitar no planejamento as características do desenvolvimento das crianças para não se colocarem aquém ou além de suas possibilidades físicas, intelectuais e emocionais.

Para que a condução de ações na creche supere a prática informal e, muitas vezes, espontaneístas, o planejamento do profissional docente precisa estar marcado por elementos que consideramos essenciais e que necessitam estar presentes e articulados entre si, como também, por conhecimentos sobre os conteúdos de formação operacional e os conteúdos de formação teórica.

Conforme Martins (2012), os conteúdos de formação operacionais se enquadram na ordem de saberes interdisciplinares, que incidem no desenvolvimento das crianças por meio de uma aprendizagem indireta, expressos em habilidades específicas para vida social da criança, são alguns: autocuidado, hábitos alimentares e de higiene, destreza psicomotora, habilidades de socialização e comunicação, percepção de emoções e sentimentos, interações com seus pares, entre outros, que são primordiais sua aquisição e apropriação nessa etapa de desenvolvimento infantil. Conforme a autora, são esses conteúdos os que estão mais presentes na organização do ensino na creche. Todavia, não menos importantes, estão os conteúdos de formação teórica que se vinculam aos saberes científicos, que precisam de ser ensinados para as crianças por meio da apropriação do uso dos

objetos, ideias e fenômenos do mundo à sua volta, exercendo influência direta no desenvolvimento do pensamento teórico, que tem sua gênese na creche, porém, só se consolidam em etapas do desenvolvimento posteriores, conforme as condições objetivas oferecidas e as relações com o mundo social que a criança irá travar.

Para isso, é fundamental compreender quem são os bebês e as crianças pequenas que estão na Educação Infantil e quais as principais características desse processo de aprendizagem e desenvolvimento, objeto de discussão da próxima seção, para que possamos discutir sobre a qualidade da educação que lhes é oferecida. Defender o planejamento das ações docentes urge como necessidade compreendermos como se dá o processo de formação do pensamento teórico (consciência humana) que tem sua origem embrionária nessa faixa etária e conhecer sobre suas especificidades. Conforme Leontiev, (2008, p. 276):

[...] o desenvolvimento, a formação das funções e faculdades psíquicas próprias do homem enquanto ser social, produzem-se sob a forma absolutamente específica – sob a forma de um processo de apropriação – de aquisição. [...] Assim, a criança não é apenas ‘colocada’ diante do mundo dos objetos humanos. Para viver deve agir (ativamente) e adequadamente neste mundo. [...] por isso a necessidade de uma organização equitativa e sensata da vida em sociedade humana – de uma organização que dê a cada um a possibilidade prática de se apropriar das realizações do progresso histórico e de participar enquanto criador no crescimento destas realizações.

Com base na defesa do autor, entendemos que a organização da vida de cada ser humano expressa as relações educativas na escola advindas da execução do ato de planejar as ações pedagógicas pelo profissional docente. Por isso, torna-se tão importante discutir a respeito de que tipo de conhecimentos seriam específicos para os bebês e crianças pequenas na creche. Dessa forma, a escola começa na Educação Infantil e o ensino também, levando em consideração a concepção da criança e educação que se constituem como a base do trabalho na prática pedagógica. Segundo Mello (2010, p. 64):

A concepção de criança capaz de aprender é condição para o/a professor/a buscar recursos dentro e fora da escola para apoiar as ideias e iniciativas das crianças e ampliá-las. A concepção de criança capaz de se relacionar com a cultura e com a natureza, capaz de interpretá-las e de aprender, atribuindo ao que aprende um sentido pessoal [...], uma vez que para isso, a criança terá ainda muito tempo para aprender – é chave nesse processo.

De acordo como concebemos as crianças, será como planejaremos e desenvolveremos o trabalho para elas e com elas. Portanto, conhecer a criança, tanto do ponto de vista do desenvolvimento, quanto do ponto de vista sócio-histórico e cultural é de suma importância. Por isso, pretendemos buscar na Teoria Histórico-Cultural premissas que possam direcionar esse planejamento.

Defendemos a educação das crianças nas instituições de ensino de 0 a 3 anos de modo que realmente promova o seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, é indispensável que as ações de ensino como o ato de planejar cada encontro, cada gesto, cada fala, cada espaço, os tempos, os materiais, sejam eixos articuladores das relações educativas entre docentes e crianças. Concordamos com Mello (2010) que planejar hoje o trabalho educativo e as formas de organização da vida das crianças na Educação Infantil é projetar o futuro.

Por esse motivo e já antevendo os elementos que devem estar presentes no planejamento de ensino do profissional docente, aos quais se concretizam no conjunto das atividades que se realizam em toda a Educação Infantil, elencamos o tempo, o espaço, os materiais /recursos, as relações, mediações / intervenções e os possíveis imprevistos. A partir do estudo de textos fundamentados pela Teoria Histórico-Cultural, esses elementos, quando pensados, organizados e planejados, de acordo com a atividade principal, favorecem as condições concretas para o desenvolvimento das capacidades humanas.

Como já dito e discutido nesta seção, o sentido de planejar é entendido como o de submeter determinada realidade a um plano, a fim de alcançar determinados objetivos, tal atividade é, portanto, essencial para o ser humano, principalmente, quando pensamos em planejamento de ensino que focaliza a formação humana nos primeiros anos de vida.

4. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O PLANEJAMENTO NA CRECHE

“Ações? O que eu vi sempre, é que toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada. Palavra pegante, dada ou guardada, que vai rompendo rumo.”

Guimarães Rosa

Na seção anterior, apresentamos e discutimos o significado da palavra planejamento e as concepções sobre o termo, qualificando-o como um importante instrumento da ação docente em todas as etapas da educação, a começar pela creche. Isto posto, defendemos que os profissionais docentes que atuam neste espaço de educação com as crianças de 0 a 3 anos possuem como tarefa pedagógica intrínseca o ato de planejar. Enfatizamos a necessidade do planejamento dos profissionais docentes que atuam com as crianças nessa etapa enquanto um instrumento que norteia seu trabalho em sala de aula.

Como primeira etapa da educação básica, a educação infantil é um período no qual a criança, fora do seu ambiente familiar, é inserida em um espaço formal, organizado, estruturado e coletivo, com formas adequadas de aprendizagem e ensino. Essa etapa deve ter como principal objetivo a formação humana por meio da educação intencional, sistematicamente pensada e organizada. Ou seja, a creche e a pré-escola devem se constituir como um espaço primordial para o oferecimento de condições apropriadas para uma educação de qualidade, promovendo acesso à cultura produzida pela humanidade que esteja além da cultura que a criança tem acesso na vida cotidiana.

A partir dessa compreensão, nesta seção, pretendemos apontar os elementos essenciais que devem subsidiar a elaboração do planejamento na creche a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Objetivamos discutir as formas de se concretizar intencionalmente o planejamento da prática pedagógica na creche e os elementos que necessitam de estar presentes no momento de o profissional planejar suas ações de ensino. Esses elementos servirão como norte para as suas ações e darão organicidade ao trabalho pedagógico junto às crianças. Vale ressaltar que daremos enfoque para alguns em específico como a organização do tempo, do

espaço, dos materiais, a mediação e intervenções e, ligada a todos os anteriores, a afetividade. Defendemos que esses elementos nos permitem trabalhar com os conteúdos por meio de atividades adequadas.

Essa reflexão estará de acordo com as diretrizes que pertencem à teoria eleita para este estudo, relacionando-a com a prática docente na creche. Concordamos com Vasconcellos (2015, p. 43) quando afirma que “[...] coloca-se a necessidade da mediação simbólica, da teoria, de um método de trabalho, que ajude a superar a apreensão vulgar, imediata da realidade e permita nela interferir.” O autor ainda chama a atenção para o fato de que se estamos objetivando um modo de ação, necessitamos de então buscar a teoria que a fundamente e, sobretudo, que possa servir de guia para a prática por meio da compreensão da concepção de desenvolvimento humano, o papel da educação, da escola e do conhecimento de acordo com a teoria.

Elegemos a Teoria Histórico-Cultural em que nossa formação docente ancorou-se. Também consideramos que esse embasamento é o que mais se aproxima dos objetivos propostos para este trabalho, pois relaciona-se com a defesa da importância de uma proposta de intervenção na realidade educativa, alicerçada em uma teoria que fundamente a prática, servindo como guia para o planejamento de atividades com os bebês e as crianças pequenas.

A Teoria Histórico-Cultural compreende os primeiros anos de vida da criança como o início do seu processo de humanização, um processo no qual se desenvolve culturalmente e de forma significativa, apropriando-se de necessidades tipicamente humanas, essenciais para a formação de modos cada vez mais sofisticados de pensar e agir sobre o mundo e sobre si. Essa teoria defende, em seus pressupostos, a necessidade de uma educação voltada para o máximo desenvolvimento da criança, assim, o profissional docente tem um papel imprescindível, que, segundo Vigotski (2018, p. 448), é o “organizador do ambiente social educativo”.

Em outras palavras, a organização do trabalho educativo, de acordo com essa teoria, cabe ao professor. O ensino é considerado, portanto, o elemento essencial do seu trabalho desde a Educação Infantil, assim como nos esclarece Martins (2013, p. 270):

A adoção dessa teoria pedagógica resulta, também, do fato de que não são quaisquer modelos pedagógicos que se colocam efetivamente a serviço do desenvolvimento psíquico, uma vez que, como preconizado por Vigotski, não são quaisquer aprendizagens que o promovem. Trata-se de reconhecer que algumas posições teóricas no campo da educação encerram, inclusive, entraves a esse objetivo.

Exige-se, nesse sentido, dos profissionais docentes um posicionamento teórico capaz de embasar o que pensam, planejam, executam, registram, avaliam e transformam a prática pedagógica juntamente com os bebês e as crianças pequenas. Consequentemente, quando há uma teoria como alicerce, o planejamento poderá direcionar as ações de ensino, favorecendo as aprendizagens das crianças.

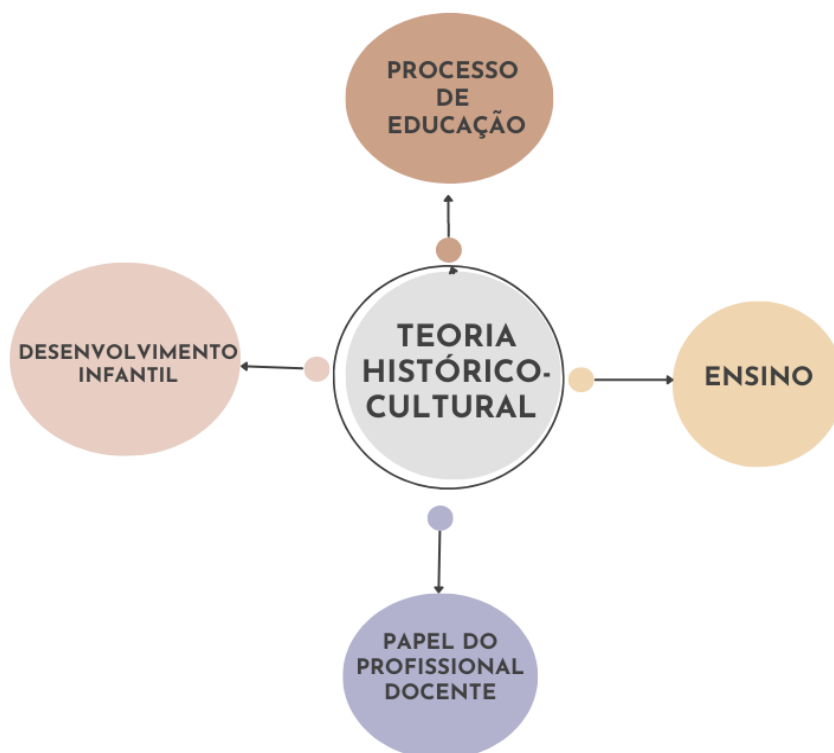
Entendemos que a Teoria Histórico-cultural é a que melhor explica como ocorre essa aprendizagem, considerando a relevância do social, trazendo elementos para o conhecimento das regularidades do desenvolvimento infantil e a compreensão de como a criança aprende e se desenvolve nas diferentes idades, o que proporciona maiores subsídios para que o profissional docente possa atuar e planejar suas ações com as crianças. Conforme ressalta Mello (2018), quando compreendemos como acontece a aprendizagem nas crianças desde os primeiros instantes de vida, somos capazes de definir as melhores maneiras de organizar o espaço da escola da infância, orientar nossas relações por meio da organização das rotinas, dos materiais, buscando a melhor forma de planejar situações e experiências significativas e provocadoras.

Compreender como as crianças aprendem ajuda a definir o seu lugar na relação educativa e entender o papel da organização das ações pedagógicas. Reforçamos, portanto, que se faz necessário conhecer o curso do desenvolvimento infantil e atentar-se para as peculiaridades de cada idade. Do contrário, corremos o risco de não viabilizar situações pedagógicas que incidam positivamente no desenvolvimento infantil.

Entendemos que a adoção de um referencial teórico para subsidiar a prática pedagógica na creche deverá, entre seus pressupostos, responder como a criança de 0 a 3 anos aprende e se desenvolve dentro de um processo de educação e ensino. Dessa forma, compreender a complexidade desse desenvolvimento infantil e de tudo o que envolve o papel do outro, do profissional docente, para interferir de

maneira direta ou indireta em suas conquistas, é uma maneira de reconhecer a importância da educação para o processo de desenvolvimento humano. Como tentamos sintetizar a seguir na figura 1.

Figura 1 - Teoria Histórico-Cultural e seus aspectos



Fonte: Elaborado pela autora

A educação para Vigotski (2018, p. 77) “[...] só pode ser definida como ação planejada, racional, premeditada e consciente e como intervenção nos processos de crescimento natural do organismo”. Sua força motriz estaria vinculada aos processos pedagógicos intencionais e ordenados. A escola é o lugar onde essa intervenção intencional desencadeia os processos de aprendizagem e desenvolvimento por meio do ensino organizado, ou seja, planejado. Assim, conforme Martins (2013, p. 275) nos esclarece “[...] o desenvolvimento do pensamento se revela uma conquista advinda de condições que o promovam e o requeiram – e, como tal, depende em alto grau das dimensões qualitativas da formação escolar.”

Isso significa propiciar uma prática pedagógica orientada e voltada para uma intenção em cada atividade a ser desenvolvida com as crianças que deve estar sob a condução do profissional docente. Nesse movimento da consciência do ato de planejar, cuja intencionalidade passa a ser uma propriedade inerente à prática pedagógica, o profissional docente também vai se constituindo efetivamente.

Vários autores pesquisados, como Mukina (1996), Leontiev (2008), Mello (2007,2017) Elkonin (2009), Martins (2012, 2013), Nogueira e Bissoli (2017), Vigotski (2018), Saito (2018) Pasqualini e Lazaretti (2022), evidenciam a relevância dos primeiros anos para o desenvolvimento humano. Para Nogueira e Bissoli (2017), a primeira infância que se estende desde o nascimento até os três anos de idade, é o período em que o desenvolvimento do ser humano, tanto no seu aspecto físico quanto no psicológico, ocorre com maior intensidade em um curto período de tempo.

Durante o primeiro ano de vida, a criança apresenta importantes avanços em relação ao desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas e cognitivas, aprende a sustentar a cabeça, a sentar, a engatinhar, a ficar de pé e dar alguns passos com apoio de objetos e do outro, a se arrastar pelo chão expressando a primeira forma de deslocamento autônomo e se preparando para o caminhar. Aprende, também, a reconhecer e interpretar a voz e os gestos do adulto.

Um exemplo está nas turmas dos bebês nas instituições de Educação Infantil, nas quais, no início do ano letivo, a maioria dos bebês chega com quase total dependência dos adultos em relação à locomoção no espaço, à interação, à ação com as outras crianças e profissionais, à própria alimentação, ao reconhecimento de seus pertences e de seu próprio nome quando mencionado pelos adultos. No decorrer do ano e, principalmente, no final do ano, esses mesmos bebês que estavam em uma situação de dependência dos adultos, já se locomovem com destreza pela sala, são capazes de reconhecer não só seu nome, mas também o de seus colegas e dos adultos em seu entorno. A maioria domina as atividades vinculadas à rotina, em especial os momentos de alimentação que já os relaciona com os gestos, posturas e falas dos adultos, como também, os momentos de saída em que já identificam seus pertences e até as pessoas as quais buscam seus colegas. Sem dizer que a maioria já se expressa pela linguagem verbal de algum modo, o que antes acontecia somente por meio de choros, gestos e balbucios.

Mello (2007) já nos alertava que, nos primeiros três anos de vida, a criança não é um ser frágil, incapaz. Para a autora, segundo a Teoria Histórico-Cultural, a

criança é capaz de explorar espaços, objetos no espaço, estabelecer relações com pessoas e com tempo, até elaborar explicações sobre as suas percepções dos fatos e fenômenos ao seu redor. Além de ser o período das primeiras aprendizagens, é o momento em que se forma a base sobre a qual ocorrerá todo o desenvolvimento. Como nos esclarece Mukina (1996), durante o período da infância ocorre a maturação intensiva do organismo humano, em especial de todo o sistema nervoso e do cérebro, esse processo é de muita importância para o desenvolvimento psíquico. Contudo, conforme a autora, “[...] esse processo de ativação cerebral depende da quantidade de impressões externas e da educação recebida” (MUKINA, 1996, p. 42).

Assim, partes do cérebro que não são requisitadas não conseguem manter um funcionamento normal e acabam por se atrofiar, o que, de acordo com Mukina (1996), resulta de uma educação insuficiente. Isso evidencia que o ensino na infância, sem dúvida, desempenha uma influência mais potente no desenvolvimento das funções psíquicas do que na idade adulta. Portanto, se não forem dadas as devidas condições, não haverá desenvolvimento, pois apenas a base biológica com a qual nascemos não nos torna capazes de criar as qualidades especificamente humanas.

Desse modo, reafirmamos que a qualidade do desenvolvimento de cada criança é totalmente dependente das condições de vida e da educação que serão, de certa forma, propiciadas em suas experiências sociais. Nesse processo, o adulto é o mediador que apresenta e organiza possibilidades de aprendizagem que serão a base para o desenvolvimento das qualidades psíquicas que constituirão a sua personalidade. De acordo com Saito e Oliveira (2018, p.9)

Para isso cabe aos profissionais da educação o compromisso com o saber (conhecimento) e o fazer (ação) pedagógico nos espaços formativos voltados à primeira infância por meio do processo de ensino e da educação das crianças. [...] uma educação comprometida com a formação humana em um contexto de vida social, contribuindo para que as elas se apropriem dele com criticidade, com a experiência do pensar e ações efetivas que garantam a transformação do saber.

Portanto, os profissionais docentes, na creche, devem garantir o pleno acesso das crianças, nos primeiros anos de vida, aos produtos da cultura humana sem, contudo, minimizar a sua capacidade de estabelecer relação ativa com o entorno, para que se apropriem das formas mais elaboradas da cultura humana. Alertam Saito e Oliveira (2018) que é urgente educarmos nossas ações como profissionais docentes, para uma atuação comprometida com o desenvolvimento integral de cada bebê e criança pequena, de modo a mediar situações voltadas aos conceitos humanizadores de ensino, que são: criticidade, criatividade, expressividade, reflexão, entre outros.

Dessa forma, ações propositivas para a Educação Infantil que orientam o modo de pensar e agir baseado na Teoria Histórico-Cultural têm como pressuposto principal a formação da personalidade e da inteligência do ser humano desde seu nascimento. Essas ações são totalmente dependentes das relações concretas vividas pela criança e devem ser organizadas e planejadas pelo profissional docente.

Portanto, o desenvolvimento de todo ser humano, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, não acontece como por encanto, de modo natural e linear, mas se viabiliza por meio das relações sociais, com a apropriação do uso e funções dos instrumentos e signos culturais, com atividades mediadoras e significativas, ocasionando transformações qualitativas no modo de pensar e agir, contribuindo para a estruturação da personalidade em cada ser humano. No entanto, para que isso ocorra, a criança, desde seu nascimento, precisa de estar em contato com o social, estabelecendo relações com as pessoas e objetos de seu entorno. Como explicita Leontiev (2008, p. 275):

O processo de apropriação do mundo dos fenômenos e dos objetos criados pelos homens no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade é o processo durante o qual teve lugar a formação, no indivíduo de faculdades e de funções especificamente humanas. [...] esse processo de apropriação efetua-se no decurso do desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições.

O desenvolvimento pleno do ser humano, portanto, segundo o autor, depende do que lhe é oferecido em vida, por meio de uma organização que possibilita, de

modo equitativo, apropriar-se de toda a cultura historicamente acumulada pela humanidade. Ou seja, ao se apropriar da cultura que homens e mulheres criaram e desenvolveram ao longo do tempo histórico, expressão das mais diversas linguagens e dos conhecimentos acumulados, é que ocorre o desenvolvimento humano. Segundo Mello (2017, p. 13):

Para a perspectiva histórico-cultural, como o próprio nome indica, somos seres históricos e culturais: aprendemos a ser seres humanos de um tempo e de uma cultura. Formamos nossa inteligência e nossa personalidade ao longo da vida, enquanto aprendemos a usar os objetos da cultura criada ao longo da história pelos homens e mulheres que nos antecederam e também pelos homens e mulheres com quem convivemos. A biologia nos fundou, mas estamos hoje sujeitos às leis culturais e, na cultura, somos um campo de possibilidades, de potências em termos de desenvolvimento. Sem estabelecer uma relação consciente com a teoria que nos orienta, podemos ser conduzidos por meias verdade ou verdades já superadas e que podem se caracterizar como senso comum.

Como não é qualquer ensino que impulsiona o desenvolvimento, é preciso planejar intencionalmente as atividades promotoras desse desenvolvimento em função das especificidades dos bebês e crianças pequenas. Portanto, o profissional docente deverá compreender o processo de desenvolvimento da criança não como natural e espontâneo, mas como um processo que depende de fatores externos à criança, dependente das condições sociais de vida e de educação que foram oferecidas. Devemos considerar, como afirma Leontiev (2008), que a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, tem sua dependência essencial no modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações. Assim, o desenvolvimento da criança que está na creche, é totalmente dependente das decisões, do proceder, do conduzir, do ser, do fazer e do saber do profissional docente.

Desde a concepção de um ser humano ele já inicia a sua trajetória neste mundo, sofrendo as influências externas em sua vida intrauterina. De acordo com Cheroglu e Magalhães (2016), é dentro do útero materno que a criança começa a sofrer os efeitos das condições de vida materna, a qual está inserida em uma cultura, em que tem todo seu ritmo de vida regulado, condicionado e submetido às formas culturalmente humanas de viver impostas por determinada sociedade. Para Magalhães et al (2017, p. 221):

[...] entendemos que o planejamento docente orienta a organização dessas condições de vida e educação na escola da infância e, com elas, as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas. Em outras palavras, no planejamento definimos as condições de vida e educação da escola para promover saltos qualitativos na formação das qualidades humanas, exercitar novas atividades e formar novas qualidades psíquicas. Para isso, o planejamento precisa ser orientado pela intenção de promover nas crianças desde pequeninhas o máximo desenvolvimento humano, por meio de ações didáticas e saberes sistematizados – o que diferencia a escola da vida cotidiana.

Superada a transição entre a vida intrauterina e a extra uterina, inicia para a criança, a sua jornada de vida em um mundo rodeado de pessoas, objetos e ideias. Conforme Leontiev (2008, p. 255), “A criança, no momento do seu nascimento, não passa de um candidato à humanidade, mas não a pode alcançar no isolamento: deve aprender a ser um homem na relação com os outros homens”. Contudo, para sobreviver necessita de ser cuidada, alimentada por outros seres humanos, recebendo tudo de que necessita para que não pereça.

Nesse período, a atividade reflexa marca o início da vida humana: movimentos impulsivos, reflexos e estímulos inatos. Apesar disso, explicam Cheroglu e Magalhães (2016), o nascimento representa um importante marco na vida psíquica da criança, suscitando a possibilidade do início da formação de sua consciência, por meio das condições concretas de vida social, deixando também marcas em sua personalidade.

Vale, então, destacar que nascemos com funções psicológicas elementares de caráter fisiológico, que se expressam em reflexos inatos de apreensão e de marcha, movimentos de sucção, atenção involuntária, memória imediata, reações, ou seja, com funções mais primitivas e naturais. Assim nos explicita Mukina (1996, p. 41):

Ao nascer, a criança não possui as formas de comportamento que caracterizam o adulto. Mas conta com os reflexos não-condicionados, às formas primitivas e inatas de comportamento, de qualquer maneira necessárias para que a criança sobreviva e posteriormente atinja sua maturidade psíquica. A criança nasce com um conjunto de necessidades orgânicas (necessita de oxigênio, de uma determinada temperatura ambiental, de alimentos etc.) e com mecanismos reflexos, destinados a satisfazer essas necessidades.

Cada um de nós é um ser biológico, um ser vivo, pertencente à natureza, porém, diferente dos animais, em que toda atividade é dirigida pelas leis biológicas que os levam à adaptação ao meio como forma de garantir a sua sobrevivência e a continuidade da sua espécie. Possuímos, portanto, uma base biológica, que adapta a natureza às suas necessidades sociais, as quais vão sendo criadas ao longo do próprio processo de transformar a natureza, dando-lhe sentido sócio histórico. Assim, o homem cria as suas necessidades que têm por objetivo não apenas garantir a sua existência biológica, mas, principalmente, sua existência cultural. Conforme Engels (2002, p. 125):

Dessa forma a capacidade de planejar as ações no homem, bem como algumas formas de linguagem existem, de forma incipiente, nos animais superiores, porém, a ação planejada de todos os animais, em seu conjunto, não conseguiu imprimir sobre a terra a marca de sua vontade. Isso aconteceu com o aparecimento do homem. Em uma palavra, o animal utiliza a natureza exterior e produz modificações nela pura e simplesmente com sua presença, entretanto, o homem, por meio de modificações, submete-a [a Natureza] a seus fins, a domina. É esta a suprema e essencial diferença entre o homem e os animais; diferença decorrida também do trabalho.

Tal afirmação reforça a compreensão de que o desenvolvimento da criança não estaria, portanto, condicionado por essa base hereditária. Muito pelo contrário, é somente a base pela qual devemos agir, intervir, mediar, planejar as relações que os bebês e as crianças pequenas estabelecerão com o mundo social e cultural. Por esse motivo, concordamos com Mello (2017) quando afirma que o processo de educação é responsável pela apropriação das qualidades humanas em cada ser humano. Nesse sentido, temos que rever a compreensão de que essas mesmas qualidades seriam dadas geneticamente e que só teríamos que esperar para que se desenvolvessem no tempo certo, retirando toda a importância da intervenção do processo educativo.

Vale destacar que as crianças estão chegando cada vez mais cedo ao espaço da Educação Infantil, totalmente dependentes dos cuidados dos adultos e de seu acolhimento. Isso reforça a necessidade de prever ações, organizar e pensar atividades que contemplem as transformações físicas e psíquicas. Funções psíquicas, como a memória voluntária, a imaginação, o raciocínio lógico, as ações

conscientes, a atenção voluntária, a linguagem, a generalização, a síntese, a classificação, dentre outras, são gradualmente gestadas na história de vida de cada criança por meio de suas interações sociais.

De acordo com Vigotski (2018), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores aparecem duas vezes: primeiro no plano social, no coletivo (intersíquico) e depois no individual, pessoal e interno (intrapíquico). Isso quer dizer que, as funções psicológicas superiores surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança para depois se tornarem funções internas, conforme podemos observar em seu próprio escrito:

Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como função interpísica: a segunda, nas atividades individuais, como funções intrapíquicas (VYGOTSKY, 2018, p. 114).

Um exemplo que o próprio autor nos proporciona é sobre a aquisição da fala pela criança que, inicialmente, é um meio de comunicação que estabelece com os adultos, usando-a para suprir suas necessidades de comunicação. Isso enfatiza o papel do profissional docente na creche, não mais visto como aquele que espera o desenvolvimento das crianças, mas como um profissional responsável por criar condições adequadas externamente, de modo que sejam necessárias e mediadas para que as crianças se apropriem das qualidades humanas, como a fala por exemplo.

Em outras palavras, os processos superiores especificamente humanos podem se originar apenas na interação entre pessoas, ou seja, como processos interpsicológicos, e então eles começam a ser executados pelo indivíduo de forma independente; além disso, alguns deles posteriormente perdem sua forma externa inicial, convertendo-se em processos intrapsicológicos (LEONTIEV, 2008, p. 118).

Por isso, a atividade devidamente planejada é fulcral para que ocorra a aprendizagem e se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente e socialmente. Segundo Martins (2012), as características, os conteúdos simbólicos, os domínios e as habilidades pessoais não se estruturam em uma pessoa a partir de si mesma, de forma natural, mas

dependem exclusivamente das condições de sua existência por meio de aprendizagens, que antecedem ao desenvolvimento para poder conduzi-lo. Assim, as crianças se apropriam da cultura humana assimilando gradativamente as experiências sociais. Segundo Mukina (1996), essa é a herança social que permite à criança se integrar na cultura humana não de forma espontânea, mas a partir da ajuda constante e sob a orientação de um adulto no processo de educação e de ensino.

Isso justifica a necessidade de efetuar um planejamento que coloque a criança em diferentes situações de aprendizagem, considerando-a como ativa e potente. Conforme Mello (2007), a criança é sujeito de seu processo de aprender, agindo ativamente com seu corpo, sua mente e emoções, seus desejos e afetos. A autora nos exemplifica que os interesses e os desejos são criados nas crianças pelas vivências que os adultos as proporcionam. Por isso, comenta sobre a importância de apresentarmos o mundo da cultura e da natureza de uma forma que as encante, criando o desejo, o prazer e a necessidade de ouvir histórias, cantar músicas, realizar pinturas ou apreciar uma obra de arte. Para tanto, segundo Saito e Oliveira (2018, p.10)

[...] entendemos ser essencial a existência de uma ação didática intencional e sistematizada que considere as necessidades e vontades infantis, enxergando as crianças como competentes e protagonistas do processo educacional. Essa ação didática só será possível se houver uma formação competente dos profissionais que atuam com tais crianças, uma formação que desmistifique o estar com as crianças pequenas como algo pejorativo e de puro assistencialismo, uma formação que garanta conhecimento teórico suficiente para se traduzir em práticas pedagógicas humanizadoras que apresentem o saber historicamente elaborado pelos homens, com mediações decisivas dos profissionais que estarão cotidianamente com elas.

Nesse sentido, devemos considerar que o bom ensino na creche é aquele que promove o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas mediante uma relação ativa e concreta com o mundo social e cultural que as rodeia. É importante oportunizar a aprendizagem, pois a especificidade da criança nessa faixa etária e sua permanente relação de dependência com os outros seres humanos indicam que o ensino na creche tem que estar ancorado em experiências e vivências concretas,

oferecendo os elementos constituintes para a sua humanização. Tomamos como exemplo o que apresentam Barbosa e Silva (2018, p. 183):

Se partirmos da compreensão de que os objetos em geral - brinquedos, sucatas, livros, motocas, móveis, objetos de higiene, etc - expressam por meio de suas características as ações humanas neles materializadas, e que através do seu manejo pelas crianças ocorrem as primeiras transformações em sua consciência, a oferta desses objetos pelos educadores não deve ocorrer de forma aleatória e na ausência de um planejamento. Exigirá intencionalidade e consciência das finalidades, pois se trata de identificar os elementos que serão dados à exploração por parte das crianças sob a mediação dos adultos que a educam.

Isso significa que para ocorrer o desenvolvimento do bebê e da criança pequena, na creche, o profissional docente deve constituir suas ações pedagógicas por meio da organização de um espaço educativo rico e desafiante que promova experiências enriquecedoras, essenciais para ampliar e qualificar o desenvolvimento psíquico. Nesse sentido, concordamos com Mello (2019, p. 100) quando demarca a seguinte posição:

[...] as crianças aprendem sobre o mundo dos objetos, exercitam sua atenção, sua memória, suas linguagens e seu pensamento em situações intencionalmente projetadas por nós professores/as que, como criadores de relações entre a criança e o mundo, organizamos intencionalmente o espaço da escola da infância para as experiências e vivências culturais das crianças.

Para a organização de um bom planejamento na creche devemos considerar o que Vigotski (2018) denominou de nível de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento iminente. O primeiro se caracteriza como o desenvolvimento que já foi alcançado pela criança, atividades e ações que realiza de forma autônoma, sem ajuda de outras pessoas, que podem ser identificadas pelas tarefas e ações que realiza sozinha. A segunda contempla aquilo que a criança ainda não conseguiu alcançar, ainda não consegue fazer sozinha, necessitando de um outro mais experiente e mediador, ou seja, a área de desenvolvimento potencial ou iminente é o “lugar” onde age o profissional docente, naquilo que ainda não está consolidado, fixado, mas está em vias de estar. De acordo com Vigotski (2018, p. 112):

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de

desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se.

Cada movimento realizado no processo de ensino precisa considerar as capacidades já consolidadas na criança e avançar naquilo que ainda não está formado, mas em vias de ocorrer por meio das intervenções e das mediações do profissional docente. Como nos explica Lima (2020, p. 110):

A prática exigirá dele a capacidade de planejar ações intencionalmente pensadas para desafiar a criança ao alcance de novos patamares, que vão se tornar cotidianos e integrar-se a sua maneira de ser, a sua personalidade, a partir daquilo que o seu cotidiano lhe disponibilizou. A partir desse processo a criança vai se tornando mais apta a atingir novos objetivos, e assim, sucessivamente. Onde aquilo que é zona de desenvolvimento próximo e/ou proximal hoje, se torne amanhã, pela mediação da professora ou do professor, nível de desenvolvimento real, num movimento dialético.

Nesse sentido, ao atuar na área de desenvolvimento iminente, estaremos, assim, conforme Vigotski (2018), pensando, planejando, projetando os futuros passos da criança, decifrando a dinâmica de seu desenvolvimento, considerando não só o que o desenvolvimento já produziu, mas o que ainda produzirá. O bom ensino, portanto, conforme o autor, não é aquele que segue o desenvolvimento, mas o que se adianta a ele, planejando avanços e transformações nas funções psíquicas de cada criança. Assim o autor nos explica:

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio do adulto poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VIGOTSKI, 2018, p. 113).

Dessa forma, no processo de ensino, deve-se considerar aquilo que já foi aprendido para a partir daí, propiciar novas aprendizagens. Vale destacar que esse ensino de que fala o autor se refere à própria prática pedagógica que demanda uma organização e exige um planejamento de todo trabalho com as crianças na creche. Assim, Vigotski (2018, p. 115, grifo nosso) elucida:

[...] a aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma *correta organização* da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Vale destacar que uma das condições mais decisivas para o exercício da docência é conhecer o sujeito a quem se dirige o ato pedagógico. Esse conhecimento é fundamental para avaliarmos quais conteúdos e formas de ensinar serão oportunos e adequados no contexto da educação infantil. De acordo com Mello (2010, p. 58):

O/a professor/a pode organizar de modo intencional e consciente as experiências propostas na Educação Infantil para provocar o encontro da criança com a cultura, de modo a favorecer a apropriação pelas crianças da herança cultural da humanidade e, por meio desta, a reprodução pelas crianças das máximas qualidades humanas criadas ao longo da história. Para isso, o conhecimento das regularidades do desenvolvimento das crianças em nossa sociedade – isto é, da forma como a criança melhor se relaciona com a cultura nas diferentes idades e aprende – é condição essencial.

Ao citar o conhecimento das regularidades, a autora refere-se ao fato de que, a cada período da vida, determinada atividade influencia mais diretamente o desenvolvimento psíquico, promovendo o desenvolvimento das funções psíquicas e de seu cognitivo. Tais atividades são denominadas atividade guia ou atividade principal, que impulsionam, em um determinado momento da periodização, o desenvolvimento humano. Para Elkonin (2009), cada período do desenvolvimento é marcado por uma determinada atividade, que assume a hegemonia como uma força motriz que movimenta a criança em direção ao seu desenvolvimento psíquico e da sua personalidade.

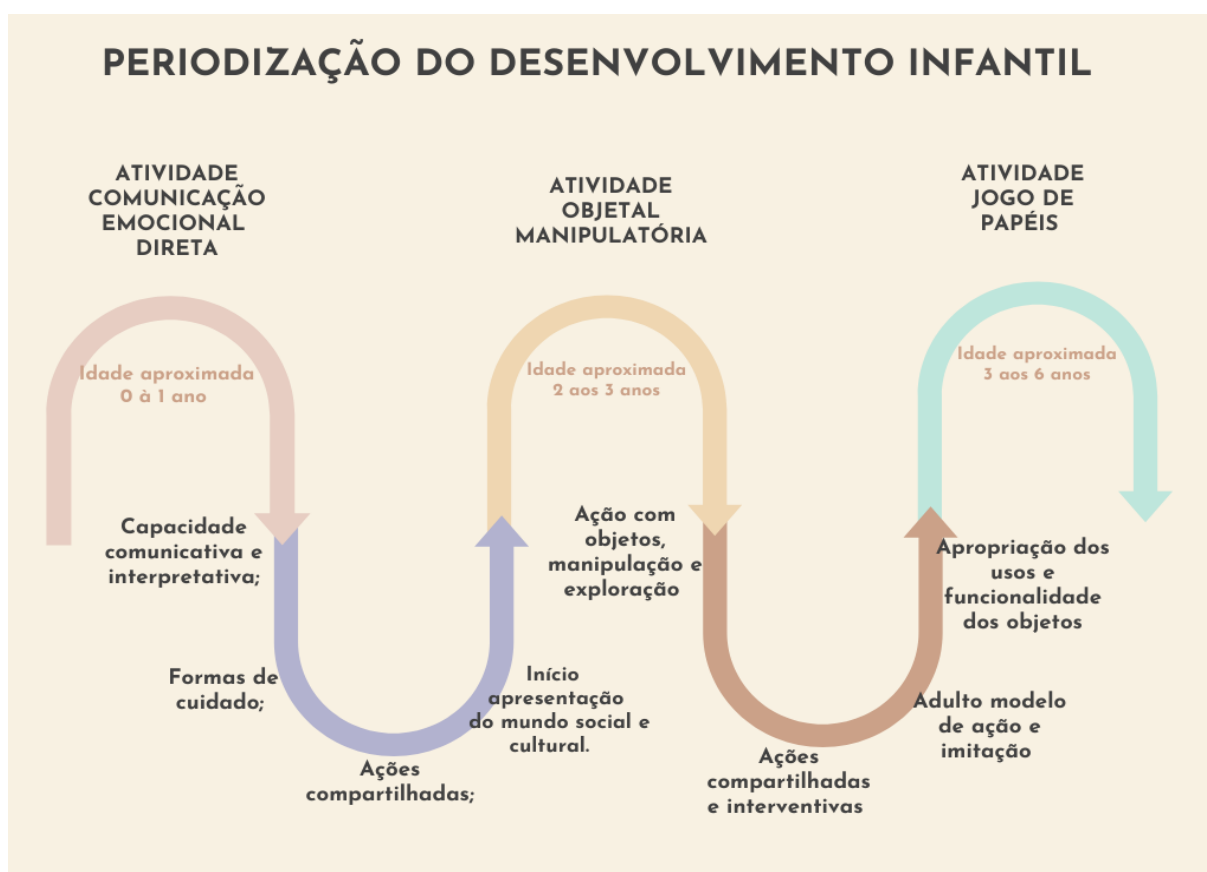
Essa organização de atividades em cada período representa a relação da criança com seu entorno social, cultural e emocional, seu modo de vida, sua posição frente ao adulto, sua relação com o mundo dos objetos, pessoas e fenômenos, portanto, com o mundo social, que refletirá e regulará todo seu modo de vida e conduta, bem como sua inteligência e personalidade.

É pela atividade principal que se estabelecem as relações da criança com os aspectos da realidade, formando qualidades fundamentais e processos psíquicos que dependem essencialmente das condições de vida social e da organização educativa (LAZARETTI; MAGALHÃES, 2019, p. 54).

Pelo contexto desta pesquisa, que tem como objeto de estudo o trabalho com crianças de 0 a 3 anos na creche, voltaremos o olhar para as duas primeiras atividades principais. A atividade principal dos bebês no primeiro ano de vida denomina-se comunicação emocional direta. Do primeiro ano até aproximadamente os três anos de idade, a atividade principal volta-se aos objetos e é conhecida como a atividade objetual manipulatória.

Para melhor ilustrar a atividade guia ou principal, sintetizamos na figura 2 a periodização do desenvolvimento infantil na tentativa de exemplificar algumas características e particularidades que perpassam o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças.

Figura 2 - Atividade principal: características de 0 a 3 anos



Fonte: Elaborado pela autora.

Destacaremos, portanto, os dois períodos de desenvolvimento e as particularidades das atividades principais que guiam o desenvolvimento psíquico das crianças até os 3 anos de idade. Entendemos que é por meio da compreensão de quem é a criança em cada período de desenvolvimento e quais funções estão sendo formadas nas e pelas atividades que o profissional docente deve organizar proposições de ensino que sejam adequadas e façam sentido para a promoção de crianças e bebês, configurando-se, em nossa concepção, como condição primeira no planejamento do ensino. Segundo Lima (2020, p. 106):

Essa relação se modifica por meio da atividade guia do desenvolvimento da criança. Em cada degrau etário, sua participação é diferente. Esta informação oferece à professora ou ao professor a possibilidade de compreender a ação da criança nos diferentes momentos da Educação Infantil. Em determinado momento, por exemplo, ela escuta algo, mas ainda não é capaz de compreender; em outro, passa a ser capaz de fazê-lo. Nesse caso, a relação que estabelece com o meio tem outra qualidade.

O primeiro ano de vida do bebê é marcado por contradições em seu desenvolvimento, há a total dependência do outro para sua sobrevivência, provendo o necessário para que não pereça, satisfazendo suas necessidades biológicas e são limitadas as formas de comunicação. Porém, ao mesmo tempo, a necessidade de comunicação com a criança, iniciada e gerada pelo adulto cuidador, estabelece a primeira necessidade social da criança. De acordo com Cheroglu e Magalhães (2016, p. 102):

Ao atender às reações primárias do recém-nascido como se essas fossem reações sociais, ou seja, reações dirigidas a alguém, o adulto o inclui na atividade comunicativa antecipando-a a ela e promovendo-a. A atividade antecipadora do adulto é fundamental para que o bebê ingresse na atividade comunicativa: são as ações do adulto em resposta às manifestações do recém-nascido que modelam sua expressão, introduzindo-o numa atividade conjunta, compartilhada por ambos.

Este período da vida da criança se caracteriza pela progressiva atividade motora que institui a marcha e a manipulação de objetos; o aparecimento das primeiras palavras e das funções voluntárias que se constituem em características essenciais dos seres humanos. A comunicação emocional direta marca o primeiro ano de vida da criança, no qual o adulto se comunica com o bebê em todos os

momentos, estabelecendo conexões por meio da fala, gestos, olhares, afeto, mobilizando o bebê a agir por meio do corpo, em uma frequente permanência de comunicação afetiva. Esse mesmo adulto, na creche, pode-se identificar como o profissional docente, começa a apresentar o mundo social e cultural ao bebê na forma dos objetos materiais e simbólicos. Conforme explica Eidt e Menezes (2020, p. 41):

Em outras palavras, no objeto da atividade de comunicação é sempre o outro indivíduo que assume o lugar de sujeito da atividade. Vale ressaltar que a necessidade de comunicação não se faz presente nos primeiros dias de vida do bebê e que a atividade de comunicação emocional direta não surge por si mesma, mas depende da intervenção direta e intencional do adulto, que formará, portanto, essa atividade na criança.

Nesse sentido, é reforçada a compreensão de que todo o contato da criança com os objetos, ideias e fenômenos do mundo ao seu redor acontece sob a orientação e gerenciamento do adulto. No caso, os bebês que estão na creche são dependentes das condições organizadas pelo profissional docente que se dão, conforme exemplificam Cheroglu e Magalhães (2016), pela apresentação e a retirada de objetos no espaço, a locomoção do bebê pelo ambiente, as mudanças de postura, a sua alimentação e sono. É também esse profissional que, frente às reações dos bebês, interpreta e dá nome às suas expressões, ruídos, balbucios, gestos, emoções e condutas, inserindo-o e promovendo a atividade comunicativa. Para isso, o profissional docente deve tomar como centro da atividade o bebê, mas de uma maneira compartilhada, ações em comum entre o adulto e a criança, promovendo, gradativamente, por meio das atividades planejadas, condições para a sua autonomia motora e emocional.

Para Nogueira e Bissoli (2017), é nesse período de vida que surge a necessidade de comunicação na criança, por meio da relação e intervenções estabelecidas com o adulto. O início da capacidade comunicativa a partir da linguagem se caracteriza como uma das capacidades humanas mais importantes formadas na criança neste período e é por meio das interações com as pessoas que surge a necessidade da fala.

Por esse motivo, é imprescindível falar o tempo todo com a criança, apresentar e relacionar os objetos, os atos, os comportamentos, antecipar as ações

que acontecerão com e para os bebês, com a intenção de promover sua autonomia e segurança em seus atos, numa parceria entre adulto e criança. Nesse sentido, é necessário planejar e organizar diferentes situações de exploração do espaço e dos objetos, para assim ampliar o repertório de comunicação da criança.

Este processo de aquisição da língua materna pela criança, que se inicia no primeiro ano de vida, está associado à primeira atividade de comunicação emocional direta, entre os bebês e o profissional docente na creche. Dessa forma, afirmamos que esse processo de aquisição da fala não ocorre de forma espontânea, natural. Inicialmente, o adulto empresta sua voz para o bebê e mostra para a criança o que pode e o que não pode fazer com os objetos, por meio da manipulação e de seus usos.

É com base nessa comunicação que, segundo Nogueira e Bissoli (2017), a criança interage com as pessoas de seu entorno e também pelo manuseio de objetos, oferecidos e nomeados, a criança vai se apropriando da fala, em um processo de interação e colaboração com outro. Criando, assim, a necessidade de comunicação, uma necessidade que é gerado pelo adulto nas antecipações de fala que faz com a criança, antes mesmo de compreender o que está sendo dito ou ainda, que consiga perceber quando é anunciado o que acontecerá em cada momento (ao serem banhados, alimentandos, ou até mesmo troca de espaço de convívio) sempre envolvidos pelo afeto que motiva a comunicação. Conforme Eidt e Menezes (2020, p. 42):

O (a) professor deve estar atento e deve responder às expressões emocionais do bebê. Nos primeiros meses de vida, o bebê, ainda é incapaz de estabelecer interações propriamente comunicativas, razão pela qual o (a) professor (a) precisa tomar iniciativa no estabelecimento do contato emocional com o bebê. Portanto, é fundamental que os comportamentos do bebê, que não são ainda verdadeiramente comunicativos, sejam tratados pelo(a) professor (a) como se fossem: responder aos gestos e expressões faciais do bebê como se fossem tentativas de comunicação, engendrando a necessidade de comunicação com o(a) professor(a).

Como já mencionamos, no início dessa seção, ao exemplificar como chegam os bebês na instituição no primeiro ano e como saem ao final do ano, verificamos a relação com as pessoas e com os objetos passando por uma transformação. A atividade de comunicação emocional entre o adulto e bebê permite uma abertura

para a introdução de novos elementos na vida da criança, que são os objetos culturais. À medida que o adulto, profissional docente, estabelece uma forma de comunicação única com a criança, esse profissional, por intermédio da linguagem verbal, começa a apresentar para o bebê o mundo dos objetos, seus usos, funções, suas características, engendrando a próxima atividade principal: a objetal manipulatória.

Conforme Elkonin (2009), ao final do primeiro ano de vida espera-se que a criança já seja capaz de realizar com os objetos algumas ações coordenadas e não só de simples manuseio e exploração tátil, percebendo assim, suas propriedades físicas (cor, textura, som, peso, temperatura etc.) e executando ações como empilhar, encaixar e desencaixar. Outro movimento importante nesse período é a autonomia motora. A conquista do andar ereto pela criança configura sua independência em algumas situações, dando-lhe possibilidades motoras de atender seus anseios e de conquistar novos territórios na busca de novos objetos para sua exploração. Nesse contexto, devemos contemplar, no planejamento da creche, atividades que desafiem a criança a explorar os espaços e os objetos sempre novos e diferenciados.

A segunda atividade principal que marca o desenvolvimento psíquico da criança é a atividade objetal manipulatória, que se caracteriza pela ação, manipulação e apropriação pela criança dos usos e funcionalidade dos objetos de nossa cultura. Precisamos compreender que os objetos, de modo geral, os brinquedos, as sucatas, os livros de histórias, as brincadeiras, os jogos, as músicas, as motocas, os móveis, os objetos de higiene e de uso na alimentação, os diversos riscadores e suportes que auxiliam a criança deixar suas marcas, entre outros objetos, expressam, por meio de suas características, as ações humanas materializadas e que é pela exploração e vivência com esses objetos que ocorrem as transformações no cognitivo da criança. Isso incide, também, em seu comportamento, razão pela qual o trabalho com todos esses objetos não deve ocorrer de forma aleatória e sem um planejamento das finalidades, mas prevendo as ações com esses elementos - objetos - que lhes serão ofertados.

Reforçamos que é na atividade conjunta com o profissional docente que a criança passa a organizar e dirigir ações com esses objetos, apropriando-se dos modos sociais de os utilizar que se encontram cristalizados. Dessa forma, são ampliados seus sentidos frente aos objetos no espaço social e começa a ganhar

relevância a relação criança e objeto social (individual). Sobre essa transição Magalhães e Lazaretti (2020, p. 60) esclarecem:

[...] a gênese da atividade objetual manipulatória, atividade que engendra uma nova forma de atitude diante do mundo dos objetos: estes se tornam não mais simples objetos apalpados, mas instrumentos que têm uma forma determinada para seu uso – um domínio dos seus procedimentos –, socialmente elaborada e é necessário aprender a cumprir a função que lhes designou a experiência social. A criança aprende, por meio da influência educativa e formativa dos adultos, o significado social dos objetos, fixados pela atividade humana, e suas propriedades funcionais, orientando-se a buscar em cada novo objeto-instrumento seu destino específico.

De acordo com Lazaretti (2017), nesses objetos, não está inscrito ou indicado o modo de emprego e uso. A criança ainda não possui a capacidade de descobrir por meio de uma simples manipulação primária sua funcionalidade, necessitando da orientação e intervenção do adulto a ampliação do manejo e uso. Esse adulto seria, portanto, o modelo de ação da criança para com os objetos da cultura e condição para a aprendizagem das ações com os objetos na atividade prática cotidiana. Todo o processo é mediado pela linguagem verbal, que requer informações para a criança compreender a função do objeto, surgindo o interesse sobre os objetos, sua função e suas denominações.

Considerando que o conhecimento sobre os objetos e os fenômenos da realidade não expõem seu funcionamento e nem seus significados, as crianças precisam ser ensinadas por aqueles que já se apropriaram. Em vista disso, o profissional docente que atua na creche deve considerar que esse processo de ensino exige ser cuidadosamente planejado, sistemático e intencional, tornando-se, assim, um dos pressupostos que devem estar presentes no planejamento na creche. Como defende Bissoli (2017, p. 111):

[...] esse processo deve ocorrer na creche, tendo como base uma multiplicidade de interações. [...] Para tanto, não é suficiente que as crianças estejam em contato, com brinquedos diversos, jogos, livros ou outros recursos. Ou que sejam colocadas sozinhas diante da TV assistindo a filmes e músicas. É preciso que haja intenção pedagógica de nossa parte, professores e professoras, mediadores das primeiras apropriações de bebês e crianças pequenas nesse espaço. Há que se planejar ricos momentos de relações entre as crianças e estas com os adultos e com toda a riqueza cultural, de trocas, de vivências e brincadeiras coletivas.

O contato das crianças com os objetos culturais e a apropriação de seu uso correto requer delas uma postura frente ao adulto e aos seus pares, exigindo aprimoramento em seu psiquismo que se expressa no querer fazer e imitar o que o adulto faz, engendrando a atividade da brincadeira do faz de conta com esses objetos que resultará em posturas, falas, gestos e o foco para a criança volta-se para o adulto, *quer fazer o que o adulto faz*, como relata Pasqualini, (2013, p.87)

A atividade objetal vai esgotando-se como fonte de desenvolvimento: não basta mais à criança se apropriar dos procedimentos sociais de ação com o objeto. Ela passa a interessar-se pelo sentido social das ações com os objetos, pelas relações sociais no interior das quais os objetos da cultura são utilizados pelos adultos.

Intentamos assim, evidenciar que o desenvolvimento integral da criança na creche depende das atitudes e atos do profissional docente, em propor atividades e intervenções planejadas para promover, ampliar e almejar as atividades principais. Acreditamos que essa possibilidade só será eficaz se no planejamento das ações de ensino estiverem presentes os elementos: espaço, tempo, materiais/recursos, que surgem como primordiais quando articulados com cada atividade principal, discussão que teremos no próximo tópico.

4.1. Elementos essenciais para subsidiar o planejamento na creche

Conhecer e entender a escola, o profissional docente, a criança e a cultura é fundamental para a organização de um planejamento sólido, robusto e, ao mesmo tempo, com a devida plasticidade para sofrer as mudanças necessárias frente às particularidades que as crianças de 0 a 3 anos apresentarem no decurso da efetivação do que foi planejado. Dependendo da concepção de criança, por exemplo, teremos um ou outro trabalho a realizar com elas e/ou para elas. Se concebemos a criança como frágil e incapaz de aprender, a organização do ensino se voltará para atividades prontas ou ineficazes que não contribuem para o desenvolvimento das funções psíquicas. Ao contrário, se a concepção sobre os bebês e crianças pequenas é um ser com capacidades ilimitadas de aprendizagem, o planejamento e a organização da vida das crianças na creche propiciará envolvê-las em todo o processo de modo respeitoso e sensível.

Devemos considerar no planejamento o tempo, os espaços, os materiais necessários para a promoção do desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas na creche, objetivando atitudes autônomas e independentes, por meio dos mais diversos objetos culturais que possam ser manuseados e explorados. Há necessidade de planejar a forma como esses objetos serão apresentados e disponibilizados no espaço da creche, como afirma Mello (2010, p. 58-59):

Quanto mais o/a professor/a compreender o papel da cultura como fonte das qualidades humanas, mais intencionalmente poderá organizar o espaço da escola para provocar o acesso das crianças a essa cultura mais elaborada que extrapola a experiência cotidiana das crianças fora da escola. É o/a professor/a quem organiza o tempo da criança na escola. E quanto mais ele/ela compreender a importância do afetivo – isto é, da vontade – no processo de aprendizagem e quanto melhor perceber as formas como a criança nas diferentes idades melhor se relaciona com a cultura e aprende, melhor organiza as condições concretas para a realização de atividades significativas para a criança. Dessa forma, melhor orienta o desenvolvimento infantil. Sabendo da importância da relação criança/cultura para o desenvolvimento cultural e psíquico, intencionalmente busca as formas adequadas para provocar nas crianças o estabelecimento de uma relação com a cultura que favoreça o desenvolvimento das máximas qualidades humanas nas diferentes etapas de seu desenvolvimento.

Para isso, é necessário pensarmos na organização do tempo em que bebês e crianças pequenas permanecem na creche. A maioria passa o dia todo no espaço institucional, convivendo com seus pares em horários pré-estabelecidos para sua alimentação, descanso, higiene e com determinados objetos disponíveis em atividades pensadas e planejadas pelos profissionais docentes. Destarte, precisamos de compreender que, quando o profissional docente planeja essas ações de ensino visando a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, na verdade, ele está propiciando condições de aprendizagens para cada bebê e criança pequena.

Por isso, as atividades a serem realizadas todos os dias são de responsabilidade do profissional que deverá ter sua prática orientada não por conveniências ou percepções circunstanciais, mas mediada teoricamente, pois esta é a condição para um trabalho educativo coerente e comprometido com a formação do humano na creche. Como mencionado por Pasqualini, Alves e Magalhães (2020),

é importante pensar e refletir a organização dos espaços educativos, os estímulos e as proposições que oferecemos para as crianças e bebês, inferindo, principalmente, na condução do tempo, materializado em rotinas e nos materiais a serem ofertados, para que impulsionam e promovam o seu desenvolvimento.

O profissional docente tem que cercar-se de elementos que possam sustentar e dar subsídios para um planejar com qualidade na creche, levando em conta a relação de dependência de bebês e crianças pequenas que ouvem, veem, sentem, olham e se locomovem a partir da organização espacial e temporal estabelecida. Isso significa que esses componentes são basilares na estruturação e na organização da prática educativa, como demonstrado abaixo:

Figura 3 - Elementos estruturantes para o planejamento na creche.



Fonte: Elaborada pela autora

No que se refere a planejar a organização do espaço, este configura-se como local das primeiras ações dos bebês e crianças, requerendo ser propositor com a necessária disposição de objetos, móveis, materiais didáticos, conforme os objetivos

traçados pelo profissional docente, prevendo intervenções e possíveis imprevistos. Também é importante que favoreçam as interações, desenvolvam autonomia, curiosidades, interesses, com desafios a serem percebidos e transpostos.

Na experiência humana, o espaço nunca é vazio. Ele é sempre o lugar repleto de significados, lembranças, objetos e pessoas, que atravessam o campo de nossa memória e dos nossos sentimentos, despertam tristezas e alegrias, prazeres e dores, tranquilidades e angústias. Para qualquer ser vivo, o espaço é vital, não apenas para a sobrevivência, mas, sobretudo, para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si, e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades, estabelece relações sociais (LIMA, 1995, p.195).

Quando falamos em espaço na creche, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, isso representa mais do que a estrutura física e de materiais colocados à disposição dos bebês e crianças. Refere-se ao ambiente que não é o doméstico, ao qual já estão habituadas, o lugar em que passarão a maior parte do dia, vivenciando diferentes relações sociais e manuseando diversos objetos, de modo a verificar sua utilidade e as relações que são estabelecidas por meio de situações e experiências. A criança necessita de espaço e de liberdade para se movimentar, observar e explorar ativamente seu entorno. Isto é, necessita de condições materiais concretas (tempo, espaço, objetos, relações) que criem a necessidade de realizar as atividades.

Barbosa (2006, p. 119) esclarece que “um ambiente é um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos”. Assim, em um mesmo espaço físico, podemos organizar vários ambientes, considerando os elementos da cultura e as necessidades sociais, cognitivas e emocionais de bebês e crianças pequenas. A organização desse espaço ocupado deve ser planejado com o objetivo da conquista da emancipação motora, da liberdade de movimentos, da autonomia corporal e afetiva, sendo capaz, portanto, de se tornar um lugar de promoção de desenvolvimento, de habilidades, de percepção de sensações, afetos, entre outras possibilidades. Para Magalhães e Lazaretti (2019, p. 150):

Significa que é preciso ter clareza de que, no ato de planejar e de organizar o espaço, algumas ações de ensino desempenham maior força, isto é, são mais potencializadoras que outras. Por isso, o

espaço, como componente do ensino, não é um simples lugar de passagem, de decoração, de simples exposição de materiais produzidos pelos professores, de anexar tarefas executadas pelas crianças, muitas vezes, padronizadas e estereotipadas, mas, sim, um revelador de quais conteúdos estão sendo contemplados e como estão sendo explorados.

Faz-se necessário considerar cada atividade principal do período de 0 a 3 anos com o espaço para organizar o planejamento na creche. Assim, no primeiro ano de vida, o bebê se constitui a partir de suas primeiras relações em ambientes coletivos, organizados e pensados pelo profissional docente. Magalhães e Lazaretti (2019) discutem que, nesse período, o espaço precisa estar cuidadosamente preparado para fornecer as condições necessárias a fim de promover tal atividade. Singulani (2017, p.134) corrobora com esta defesa:

Para garantir o acesso das crianças aos bens culturais, planejamos também a forma como eles serão disponibilizados no espaço da escola. Se entendemos que as crianças são sujeitos do seu processo de desenvolvimento e humanização, possibilitamos seu livre acesso aos materiais, o tempo todo, para que possam manuseá-los sempre que se sentirem afetadas, curiosas e interessadas por algum deles.

Assim, um dos objetivos educativos mais relevantes no primeiro ano de vida, conforme Pasqualini, Alves e Magalhães (2020, p. 94) “vincula-se à formação da capacidade de captação e análise da estimulação sensorial do ambiente, criando as bases para a percepção dos objetos do mundo como integrantes do mundo da cultura”. Em outras palavras, conforme as autoras, a capacidade do ser humano ao nascer, de captar, imagens, sons, cheiros, sabores e texturas no ambiente a sua volta, não é algo que se forma naturalmente, conforme o bebê cresce, mas depende da exploração ativa dos objetos e fenômenos do mundo. Trata-se, portanto, de reconhecer que as sensações são culturalmente formadas e que é preciso educar as sensações desde bebês.

Silva (2017) alerta que o trabalho com os bebês não deve estar vinculado somente a um produto pronto, com um resultado final concreto como as que são produzidas pelas crianças maiores na pré-escola. O trabalho desenvolvido com os bebês não deve ter, portanto, a produção material como base, como exemplifica Guimarães (2011) ao relatar que no cotidiano do trabalho realizado na creche, existem momentos definidos como a “hora do trabalhinho”. Caracteriza-se como o

momento em que os bebês recebem folhas de papel e são convidados a marcar suas mãozinhas ou outra parte de seu corpo com tinta ou colar papéis picotados pelo adulto. As atividades são realizadas com uma criança por vez, com muita rapidez, de forma mecanizada, visando um produto final. O trabalho de cada uma acaba colocado em um mural ou armazenado na pasta da criança.

Nesse relato de encaminhamento da atividade com esses objetos culturais (papel, tinta, cola), as ações são feitas de forma individual e o adulto dirige o olhar das crianças, suas mãos, seu corpo e também sua total atenção. Desse modo, não são oportunizados momentos de experimentação e exploração espontânea, também não são promovidos momentos de investigação e descobertas, por meio dos órgãos dos sentidos com as devidas intervenções do profissional docente por meio de sua voz, gestos e modelos de ação e imitação. Por fim, o adulto não viabiliza que os conhecimentos sobre os objetos aconteçam de forma coletiva com os diferentes pares sociais.

Com as crianças de dois e três anos de idade, temos que pensar como o elemento espaço no planejamento contribuiria para consolidar a atividade principal neste período que é a objetual-manipulatória. Essa atividade caracteriza-se, como já destacamos, da apropriação pela criança da função social dos objetos, por meio do domínio de procedimentos sociais de ação. Por exemplo, o modo como planejamos atividades para que a criança se aproprie do uso social e motor de uma colher, de uma música ou de um livro de histórias. Singulani (2019, p.130-131) propõe exemplos de alguns materiais - objetos da cultura - que possam ser manuseados, explorados e mesmos observados pelas crianças. São eles,

[...] brinquedos produzidos com uma finalidade determinada, como os jogos didáticos, panelinhas, livros e carrinhos, por exemplo, e aqueles que podem ser utilizados de diferentes modos e, por isso, não delimitam as ações das crianças como: tampinhas, blocos de madeira, tubos, tecidos de diferentes cores, tamanhos e texturas, lãs e fitas, potinhos de diversos tamanhos e formatos, corda, elástico, caixas, sementes e outros objetos naturais, enfim, tudo que não traga perigo para elas e amplie seu referencial cultural.

O processo de apropriação dos usos dos objetos precisa ser transmitido nos modos de seu uso social, tarefa que cabe ao profissional docente na creche. Segundo Magalhães e Pasqualini (2020), não basta disponibilizar os objetos para a livre exploração de bebês e crianças pequenas, sem qualquer modelo de imitação.

Toda a atividade deve ser compartilhada entre a criança e o profissional docente, de modo que o adulto sempre conduza, oriente, incentive constantemente a oferta de novos materiais e objetos, ampliando o repertório social de seus usos.

Entre dois e três anos de idade, é fundamental pensar em como apresentar o mundo dos objetos, pois as crianças precisam experimentar, descobrir, explorar, expressar e sentir. Por isso, o espaço necessita de ser planejado com riqueza de materiais, com diversas texturas, cores, tamanhos, pesos e dimensões que desafiem e provoquem da atividade lúdica, capacitando a criança a estabelecer relações com o espaço. Segundo Mello (2019, p. 100):

Disso decorre a necessidade de que o professor proponha atividades que aprofundem experiências infantis, respondam às suas curiosidades transformando-as em motivos de conhecimento, estimulem a curiosidade e o desejo de conhecer, criem nas crianças uma atitude positiva frente ao conhecimento. Nesse sentido, é importante enfatizar, as crianças aprendem sobre o mundo dos objetos, exercitam sua atenção, memória, suas linguagens e seu pensamento em situações intencionalmente projetadas por nós, professores, que como criadores de relações entre criança e o mundo, organizamos intencionalmente o espaço da escola da infância para as experiências e vivências das crianças.

Considerando que as crianças pequenas estão em processo inicial de conhecimento sobre o mundo físico e social, o processo educativo deve pensar sobre essa organização do espaço materializado em uma relação estreita com os recursos pedagógicos e materiais que serão oferecidos e apresentados às crianças com os seguintes questionamentos: Quais materiais? Quais são as finalidades de uso e funções? Como serão organizados e trabalhados com as crianças? Quais possíveis intervenções e mediações do profissional docente? Esses questionamentos ajudarão o profissional a constituir um planejamento que servirá de base para o desenvolvimento das percepções sobre esses materiais/objetos presentes no mundo da cultura. Segundo Singulani (2017, p. 130):

[...] somos responsáveis por oferecer os materiais diversificados, apresentar cada material que trazemos para a sala, colocá-los na altura das mãos e dos olhos das crianças, organizar sua forma de exposição, combinar com as crianças as regras de uso e cuidado dos materiais e organizar a mobília. Ou seja, é no espaço planejado e organizado por nós adultos, que as crianças realizam suas

atividades, provocando sempre o envolvimento do corpo, mente e emoções.

De maneira geral, na creche, a organização dos espaços e dos materiais é fundamental para o planejamento que defendemos, com as relações que estabelecemos com as crianças e com as atividades que propomos, contemplando a seleção e a produção de recursos e materiais viáveis para um contexto efetivo da atuação docente. É necessário, portanto, prever os materiais a serem disponibilizados, uma vez que a qualidade dos materiais, em termos de segurança e a quantidade oferecida, devem possibilitar o envolvimento e a pesquisa de todas as crianças. Esse é um elemento importante para a qualidade do tempo de envolvimento e das experiências de bebês e crianças pequenas.

Outro elemento que também tem relação com o espaço organizado é o tempo que podemos relacionar à organização das rotinas estabelecidas nas instituições que, para Barbosa (2006), são necessárias para se desenvolver em bebês e crianças pequenas as noções temporais, criando situações em que possam estruturar tais noções as quais são uma aquisição sociocultural. Vale ressaltar que, muitas vezes, essa rotina expressa uma certa organização que está associada ao autoritarismo, à disciplinarização, à rigidez. Sobre isso Saito e Oliveira (2018, p. 11) assim esclarecem:

[...] é relevante a organização do espaço que ultrapasse a visão física e estética, de modo que seja mobilizado enquanto espaço humano de desafios e de aprendizagens. É preciso a efetivação de ações que reflitam a vida infantil na instituição educativa, os olhares infantis, suas formas de ver e de aprender e não necessariamente ações adultizadas, repetidoras e uniformizadas de condutas humanas.

Defendemos que a gestão do tempo precisa de estar contemplada no planejamento, pois favorece certas atitudes que bebês e crianças pequenas têm e terão para a vida e que beneficiarão sua forma de agir no mundo. A criança ingressa na instituição de Educação Infantil nos primeiros anos de vida e permanece, em tempo integral, voltando para o convívio da família somente no final do dia. Passa na instituição, aproximadamente, doze horas diárias, sessenta horas por semana, duzentos e quarenta horas por mês, duas mil e quatrocentas horas por ano, durante os primeiros anos de vida. Isso nos evidencia que precisamos organizar o tempo das

crianças na creche, de modo que seja planejado para que a criança possa viver, conviver, explorar, brincar, expressar, sentir, perceber. O tempo, na educação infantil, é o tempo da criança, não é o tempo dos adultos. Conforme Singulani (2017, p. 134):

Nesse aspecto, é fundamental refletirmos sobre a forma como se estrutura a rotina das crianças, nas escolas de Educação Infantil, pois, muitas vezes, em função da preocupação excessiva com a dinâmica organizacional da instituição, acabamos priorizando as necessidades e o bem-estar dos adultos e não das crianças. Quando isso ocorre, as vivências promotoras de desenvolvimento infantil ficam prejudicadas, pois as crianças são levadas a agir conforme o tempo determinado pelo adulto e não em função de seu interesse ou necessidade.

Por isso, a qualidade desse tempo em que a criança está na instituição precisa ser muito bem planejado pelo profissional docente. Organizar todos os momentos da vida cotidiana na creche pressupõe planejar o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias (rotina) que deve ser um trabalho pensado e preparado intencionalmente, de modo que impulse o desenvolvimento das crianças menores no sentido de apropriação de comportamentos humanos e a internalização de valores e costumes culturais que perpassam a vida em sociedade. Sobre a necessidade da organização do tempo, Saito e Oliveira (2018) alertam que deve ser um tempo de descoberta, da ludicidade, dos desafios e das possíveis experiências do pensar dos bebês, das crianças pequenas e dos profissionais envolvidos.

Todos esses elementos elencados e discutidos norteiam as ações de ensino do profissional docente que atua com crianças de 0 a 3 anos. Fica evidente que a atitude de planejar as ações, os encaminhamentos, contemplando os espaços, os tempos e as materialidades, requer pensar que o planejamento deve atender as necessidades dos bebês e das crianças pequenas, de acordo com as especificidades de seu desenvolvimento. É necessário que as situações de aprendizagem promovam, segundo a teoria histórico-cultural, a humanização de modo a tornar as crianças cada vez mais capazes de pensar e agir no mundo, por meio das suas interações com o outro mais experiente (adulto ou criança).

Pasqualini e Lazaretti (2022) consideram fundamental que, nas relações pedagógicas, sejam criadas condições para que as crianças coloquem em

movimento seu pensamento, seus afetos e demais processos psíquicos. No entanto, as crianças manifestarão essas qualidades no seu desenvolvimento se assim forem possibilitadas a apropriação dos objetos da cultura a partir de modelos, orientações e instruções fornecidos por aqueles que já completaram o percurso para a aprendizagem de determinada atividade cultural, permeados pelos processos de ensino.

Para que isso aconteça, é preciso que a criança seja inserida em atividades compartilhadas e dirigidas com e pelo profissional docente, pois a criança não aprende sozinha, mas na relação com o outro, é, portanto, primordial que a atividade seja orientada e organizada pelo profissional docente. Conforme Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 54):

O adulto, em particular o professor de educação infantil, atua como par mais desenvolvido que orienta e organiza a atividade infantil para que nela se possa gradativamente reconstituir a atividade historicamente elaborada e conquistada pelos seres humanos que se encontra condensada nas produções da cultura (linguagem, arte, ciência, filosofia, cultura corporal).

O profissional docente seria, portanto, o mediador dessa aprendizagem, ocupando o lugar de sujeito mais experiente, emprestando para o bebê e para a criança todo seu corpo, expresso em seus gestos, voz, pensamentos, olhar e afeto. Compreendemos, assim, que as intervenções mediadoras na creche requerem relações educativas compartilhadas que não sejam autoritárias, que não coloquem a criança e os bebês em posição de passividade, pois entendemos que sob relações autoritárias, não assumem o papel de estar em atividade fazendo, em algumas situações, suas escolhas. São essas escolhas que lhes asseguram o direito de participação e tomada de decisões, colocando-as numa atitude de parceria com seus pares e com os adultos, no estabelecimento das atividades a serem realizadas, propiciando na maioria das vezes o desenvolvimento da autonomia corporal e cognitiva de cada criança. Coadunamos com as ideias de Saito e Oliveira (2018, p. 12) sobre as ações docentes:

Desse modo, essa ação docente está longe de uma postura didática que se resume a informar e moldar comportamentos infantis, mas especialmente no sentido de criar condições diversificadas e enriquecedoras do conhecimento, a fim de que a criança trilhe seu

caminho com autonomia e desenvolva suas potencialidades com criatividade e criticidade.

Destarte, o profissional docente na creche não é aquele que meramente acompanha, estimula e simplesmente observa os progressos dos bebês e das crianças pequenas, mas aquele que organiza, ensina, intervém na vida das crianças, visando sua aprendizagem e desenvolvimento. Concordamos com Pasqualini e Lazaretti (2022) quando afirmam que o profissional docente deve se colocar como sujeito da atividade de ensino, tendo clareza do significado de sua função e de seu compromisso social na tarefa de promover a humanização e o desenvolvimento cultural das crianças, por meio de aprendizagens que ampliem capacidades psíquicas das crianças. Contudo, para que isso se realize, é necessário o planejamento como um instrumento organizador e orientador que prevê as hipóteses das ações de ensino de cada profissional docente perante sua turma.

Nesta tarefa, deve-se considerar os conteúdos, os conhecimentos e os saberes humanos a serem adquiridos de forma adequada, de acordo com os modos específicos de aprendizagem em cada etapa. Nesse sentido, o ato de planejar consiste em pensar o tempo, os espaços e os materiais/recursos, as possíveis intervenções, aceitando o imprevisível, o repentino e o inesperado nas relações das crianças com o mundo que lhes é apresentado.

Vale destacar que os imprevistos podem acontecer, pois as atividades devem ser ofertadas para e com os bebês e as crianças pequenas. Isso significa que podem ou não aderir às atividades propostas, demandando um planejamento bem estruturado para alicerçar a atuação docente e lhes dar segurança para agir. É necessário, ainda, um olhar atento e sensível para os interesses, as vivências e as experimentações que bebês e crianças pequenas conseguem estabelecer com o tempo, espaços e materiais, com as ideias, objetos e fenômenos do mundo ao seu redor.

Compreender, também, que bebês e crianças pequenas podem fazer outras coisas além do que está planejado. Isso é trabalhar o imprevisível na creche. Contudo, é possível se preparar para o inesperado pensando em hipóteses do que pode vir a acontecer e como atuar nas diferentes situações. Esse preparo exige ações qualificadas do profissional docente, com clareza de foco, acolhendo a

liberdade dos bebês e crianças pequenas e suas expressões nas diversas linguagens e ao mesmo tempo mantendo o fio condutor de cada atividade proposta.

É sob a condição singular de bebês e crianças pequenas, na qual possuem características particulares nos primeiros anos de vida, que não devem ser confundidas com incapacidade, que reiteramos a importância de acontecer o planejamento na creche, pois a total dependência e subordinação aos cuidados físicos e cognitivos das crianças de 0 a 3 anos, torna ainda mais imprescindível o planejamento das ações pedagógicas.

Ademais, cada atividade proposta no planejamento na creche deve direcionar o olhar sobre quais conteúdos específicos que desenvolvem as funções psíquicas superiores em bebês e crianças pequenas. Pois, como já discutimos nessa seção, os bebês nascem com as funções psíquicas elementares que socialmente poderão reconfigurar de elementares para funções superiores, transformando e elevando seu modo de se relacionar com o mundo. Sobre isso, Martins (2012, p. 103) esclarece:

Nos momentos iniciais de vida inexistem uma diferenciação específica entre as funções psíquicas (sensação, percepção, atenção, memória, etc). Tais processos operam imbricados uns nos outros e apenas sob condição de educação, isto é, por exposição e por aprendizagem a estímulos externos, conquistam um funcionamento mais complexo e autônomo. Portanto, o planejamento de ações que visem a esta estimulação é premissa básica para o trabalho educativo de bebês.

Essa especificidade do início da vida do ser humano é condição que todo profissional docente atuante na creche deve tomar posse. Segundo Martins (2012), podemos denominar os conteúdos de ensino como elementos culturais que devem ser apresentados aos bebês e crianças, como conteúdos de formação operacional e conteúdos de formação teórica, como já explicitado na seção anterior.

Os primeiros compreendem os saberes interdisciplinares que devem estar sob domínio do profissional docente, que são os saberes pedagógicos, sociológicos, psicológicos, de saúde, alimentação e higiene. Segundo autora, esses conteúdos não devem ser transmitidos aos bebês e crianças pequenas em seu conteúdo conceitual, mas no dia-a-dia e nas atividades cotidianas ligadas à rotina da creche, por serem classificadas como aprendizagem indireta, que promoverão capacidades e habilidades específicas de controle de si e do mundo ao seu redor, desenvolvendo, por meio de atividades sensoriais, práticas conhecimentos. Esses conhecimentos interferem diretamente na aquisição de novas habilidades, mobilizando as funções

inatas ou elementares em direção ao desenvolvimento e estruturação das funções psíquicas superiores em bebês e crianças pequenas.

Já os conteúdos de formação teórica, segundo Martins (2012), compreendem os saberes científicos, que servirão como base para a elaboração das atividades propostas para os bebês e crianças pequenas. Esses saberes serão transmitidos direta e sistematicamente, atuando de modo indireto e gradual no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, alavancando o pensamento da criança em espontâneo para o científico, pela apropriação do conhecimento. Podemos inferir que este movimento se caracteriza como os primórdios do pensamento teórico (da consciência) na criança, e mais adiante se apresentará por meio da abstração, generalização e atenção, por exemplo. Ainda para a autora, esses conteúdos devem ter uma proporcionalidade indireta, pois na relação com os bebês há o predomínio de conteúdos de formação operacional sobre os de ordem teórica e a medida que ocorrerem apropriações e desenvolvimento, haverá a hegemonia de conteúdos de formação teórica.

Defendemos, assim, a Educação Infantil em todas suas etapas (creche e pré-escola) com uma escola como espaço social privilegiado de desenvolvimento humano. O discurso da importância da aprendizagem de conceitos científicos por parte das crianças e do desenvolvimento do seu pensamento conceitual, que preconiza a Teoria Histórico-Cultural, está presente em muitos discursos de especialistas em educação, professores, currículos e pesquisas. No entanto, é necessário entendermos que os *primórdios* do desenvolvimento do pensamento teórico/conceitual na criança, está enraizado nas experiências e vivências que terão no espaço de tempo de 0 a 3 anos.

Na organização do planejamento na creche, tais conteúdos devem operar articuladamente em uma relação mútua de dependência com os períodos de desenvolvimento infantil, marcados por cada atividade principal e seu nível de desenvolvimento. O profissional docente deve dosar e adaptar estes conhecimentos de ordem prática, plástica e lúdica, a partir das necessidades, capacidades e interesses dos bebês e crianças pequenas.

Nesta direção, elegemos o aspecto pedagógico referente à seleção e à organização de conteúdos de ensino destinados à criança de zero a três anos como foco de análise, propondo a distinta natureza de cada. Ou seja, propondo-os como conteúdos de formação

operacional e de formação teórica, substratos para a superação da preponderância dos processos psicofísicos naturais, isto é, das funções psicológicas superiores, que representam, de fato, as marcas da humanidade em cada indivíduo particular (MARTINS, 2012, p. 120).

Os bebês e as crianças pequenas precisam de se apropriar da cultura humana que já se faz presente desde seu nascimento, isto é, não é preciso que criem os objetos e seus usos ou fenômenos descobertos de novo, pois já está dado para o ser humano. O que se faz urgente é que no âmbito da Educação Infantil, conforme Silva (2017), o profissional docente assuma seu papel de mediador dessa cultura, ensine as crianças a se apropriarem dos objetos, de si mesmas, da fala, das regras de convivência, de seus movimentos, da arte, das tecnologias, das ciências, enfim que se aproprie da cultura humana.

Portanto, todo o planejamento do profissional docente expressa sua compreensão de conteúdos, passando pela sua cabeça as hipóteses de ensino e de aprendizagem do que pode ou não acontecer no momento de cada atividade com os bebês e as crianças pequenas. Tudo que apresentaremos aos bebês e às crianças pequenas precisa ser cercado de objetivos e intencionalidade, pois mediamos um primeiro contato com os objetos, pessoas, regras, com os pares, com outros adultos, com conteúdos da arte, movimentos, gestos, músicas, expressões, ciência, emoções novas, sentimentos e afetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei esta pesquisa na primeira pessoa do singular, expressando por meio do percurso profissional e também da constituição pessoal, a problemática a ser desvelada por meio da pesquisa, revelando minhas inquietações e o meu desejo de contribuir com o fazer dos profissionais que atuam na creche. Por isso, esse trabalho foi sonhado, imaginado, esboçado, traçado, projetado, delimitado, elaborado e, por fim, planejado até os resultados que a pesquisa pode nos trazer.

Destarte, para nas considerações finais da pesquisa, permiti-me usar a terceira pessoa, entendendo que esse percurso não foi realizado “sem-par” ou sozinha, mas caminhou pelas interlocuções com os autores já citados e referendados, deslocou-se pelas orientações, pelas escritas solitárias e reescritas coletivas, entre outros compartilhamentos dessa trajetória.

Primeiramente, para a estruturação da pesquisa como um todo, trouxemos o nosso percurso de vida profissional, associado ao objetivo central a que nos propusemos, como desafio a ser superado por meio das apropriações e compreensões sobre toda a problemática que cerca o planejamento das ações de ensino por parte do profissional docente que atua com bebês e crianças na creche.

Neste movimento, não poderíamos perder de vista a teoria a qual subsidiou nossas discussões e nos provocou a querer compreender as contradições presentes no processo de ensino e aprendizagem, principalmente com bebês e crianças na creche, e superá-las por meio do descortinamento da realidade.

Nesse sentido, para chegarmos nesse objetivo de pesquisa foi necessário realizar uma busca por trabalhos que norteassem e nos esclarecessem as inquietações quanto ao fazer do profissional docente na creche. No entanto, nos deparamos com um número limitado de trabalhos voltados a essa temática, fazendo-se quase nulo no tocante à teoria defendida.

Com base nas tensões da experiência profissional e com o apoio na ausência de pesquisas que poderiam impulsionar uma intervenção mais efetiva dos profissionais docentes na creche, evidenciando o momento de planejar as ações de ensino como algo necessário e essencial do trabalho do profissional, chegamos na seguinte questão norteadora para a pesquisa: Em quais pressupostos da Teoria Histórico-Cultural podemos nos basear para a elaboração do planejamento na

creche? Para que alcançássemos as respostas para essa questão, foi proposto um trabalho de pesquisa nos autores que consideramos esteios da Teoria Histórico-Cultural, clássicos e contemporâneos, aos quais nos subsidiaram a compreender os pressupostos da teoria que, em nosso entendimento, poderiam nortear e sustentar o planejamento na creche.

Também refletimos sobre quais saberes e conteúdos poderiam ser transformados em elementos que deveriam estar no planejamento do profissional docente. Concomitante, elencamos os objetivos específicos, os quais desenvolvemos em seções distintas.

Iniciamos o movimento de atingir o primeiro objetivo específico na segunda seção do trabalho, destacando as fragilidades e as conquistas históricas da Educação Infantil, em parte pela histórica falta de investimentos efetivos na educação e por políticas pouco articuladas no sentido de assegurar condições de trabalho e de formação profissionais docentes. Verificamos que a creche é marcada, ainda hoje, como lugar em que não há necessidade de ensinar, não exigindo profissionais formados, que não precisam de planejamentos, pois é suficiente cuidar, como se essa fosse uma ação isolada das demais situações que as crianças vivenciam na instituição.

Vimos que a educação das crianças pequenas se constituiu a partir de ideários, construídos histórica e culturalmente, que concebiam as crianças como frágeis e/ou como incompletas, adultos em potencial, e que, assim, precisam, por um lado, de serem cuidadas e guardadas e, por outro, orientadas e tutoriadas. São essas ideias que servem de alicerce até hoje para a constituição das práticas e da identidade dos profissionais que vão trabalhar com as crianças. No imaginário popular e na prática pedagógica cotidiana da Educação Infantil, deparamo-nos com falas que ainda colocam a creche mais como direito dos pais mais do que da criança em si, algo que faz parte do surgimento da creche no Brasil.

Na terceira seção, discutimos as origens do conceito do planejamento, compreendendo-o como instrumento essencial para a prática pedagógica com crianças de 0 a 3 anos, de modo a entender melhor o problema do planejamento educacional, resgatando o sentido, as necessidades e as possibilidades de planejar, principalmente na creche. Não obstante, o planejamento do profissional docente expressa sua compreensão sobre criança, o que o leva a refletir sobre as hipóteses

de ensino e de aprendizagem, do que pode ou não acontecer no momento de cada atividade com os bebês e as crianças pequenas.

Esse profissional deve levar em conta o grupo que executará a proposta, que escolhas fazer ao planejar os contextos para que haja aprendizagens significativas, principalmente, para essas crianças que acabaram de chegar ao mundo. Planejar tudo que vai ser apresentado aos bebês e às crianças pequenas precisa de ser cercado de objetivos e intencionalidade, pois é um contato pela primeira vez com os objetos, pessoas, regras, com os pares, com outros adultos, com conteúdos da arte, movimentos, gestos, músicas, expressões, ciência, emoções novas, sentimentos e afetos.

Na última seção do trabalho, foi discutido o desenvolvimento infantil segundo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, indicando e analisando alguns elementos essenciais para a operacionalização do planejamento na creche por parte do profissional docente, evidenciando que a intervenção intencional deve ocorrer por meio de uma organização que subsidie a prática pedagógica. Nesse sentido, o planejamento representa condição objetiva para se obter a qualidade da relação da criança com a cultura, inclusive nas suas formas mais elaboradas. Ressaltamos que a atuação com as crianças de 0 a 3 anos exige algumas especificidades. Cabe aqui destacar que cada período do desenvolvimento infantil implica em novas necessidades, novas capacidades, novos motivos, novos modos de perceber, sentir e agir, enfim, estabelece um novo modo de ser no mundo.

Desse modo, a presente pesquisa apresenta algumas considerações cujo domínio pode conduzir a algumas implicações para que o ato de planejar na creche se torne instrumento de resistência frente aos desafios históricos e atuais e também alimente a aspiração por uma humanização e emancipação de bebês, crianças pequenas e profissionais docentes.

É necessário, assim, o conhecimento pelos profissionais docentes sobre a periodização do desenvolvimento infantil que preconiza a Teoria Histórico-Cultural e que dará sustentação às atividades propostas visando a atividade principal, como também a cultura como fonte das qualidades humanas que é marcada pelas escolhas de conteúdos e formas de apresentá-los em cada etapa, levando em conta os elementos que permeiam a organização do ensino como o espaço, tempo, materiais/recursos, as relações, intervenções e imprevistos.

A etapa que caracteriza a creche com atendimento para bebês de crianças de 0 a 3 anos em instituições de Educação Infantil carrega ainda nos dias atuais o ranço histórico de sua constituição, por parte de profissionais, família e Estado. Todavia, entendemos que alimentar e higienizar as crianças é tarefa intrínseca da Educação Infantil devido às necessidades próprias das crianças pequenas. No entanto, as ações de cuidado não devem se restringir à higiene e à alimentação, mas ir além, envolvendo as dimensões sociais e afetivas dentro do processo ensino e aprendizagem, por meio de uma relação exclusivamente educativa entre o profissional docente e as crianças. Ainda assim, a total dependência e subordinação aos cuidados físicos e cognitivos dos bebês de crianças pequenas, torna ainda mais imprescindível o planejamento das ações pedagógicas.

Outro ponto ressaltado na pesquisa foi a defesa do planejamento de ensino na creche que se desvela como escola, porém a prática do ato de planejar não significa, em hipótese alguma, sair do espontaneísmo e caminhar para a escolarização, no sentido tradicional do termo. Significa, acima de qualquer coisa, garantir à criança o seu direito de ser atendida em uma instituição que é reconhecida como lugar de educação formal, que tem um profissional docente o qual reconhece a importância oferecer condições da criança vivenciar e experienciar situações que conduzem ao máximo desenvolvimento, de modo a considerar os conteúdos, os conhecimentos e os saberes humanos a serem adquiridos de forma adequada de acordo com os modos específicos de aprendizagem de cada uma.

Nesta tarefa, o ato de planejar, de pensar o tempo, os espaços e os materiais/recursos, como também, as possíveis intervenções, deve aceitar como já dissemos, o imprevisível, o repentino e o inesperado nas relações das crianças com o mundo. Os imprevistos podem acontecer, pois as atividades devem ser ofertadas para e com as crianças. Isso significa que as crianças podem ou não aderir às atividades propostas, demandando assim, um planejamento bem estruturado para alicerçar a atuação docente e lhe dar segurança para agir.

Compreender que as crianças podem fazer outras coisas além do que está planejado é trabalhar o imprevisível na creche. Contudo, é possível se preparar para o inesperado pensando em hipóteses do que pode vir a acontecer e como atuar nas diferentes situações. Isso exige ações qualificadas do profissional docente, com clareza de foco, acolhendo a liberdade das crianças e suas expressões nas diversas linguagens e ao mesmo tempo mantendo o fio condutor de cada atividade proposta.

Para nós, o planejamento é precedente indispensável a um exercício docente qualitativo na sala de aula, ferramenta para instrumentalizar e qualificar a ação do profissional, pois o próprio ato de planejar já se constitui como uma das ações docentes necessárias e vitais à organização do ensino, conforme Lima (2020, p. 108) nos esclarece:

O planejamento constitui-se numa ferramenta de apoio, que pode auxiliar a professora ou o professor, quando disponibiliza um tempo, uma parada no trabalho, para articular saberes da pedagogia, das crianças e do seu contexto social, em favor da estruturação daquilo que será uma orientação para o desenvolvimento de sua prática. Permite alterações e ajustes à medida que o processo pedagógico vai se desenvolvendo, portanto, é flexível. No entanto, o que vai determinar o papel que esta ferramenta terá na prática é a capacidade da professora ou do professor, em decorrência de sua formação para assumi-lo.

É comum que haja profissionais com pouca ou nenhuma formação específica atuando em sala de aula, realidade que se agrava na atuação com as crianças bem pequenas, quanto menores as crianças, menores são as exigências com relação à formação que deve ser integral. Tal conjuntura precisa de ser superada, bem como a ideia equivocada de que pouca formação é necessária para atuar com crianças bem pequenas.

Essa formação integral de bebês e crianças pequenas deve envolver os aspectos motores, cognitivos-intelectuais, afetivos e sociais que evidenciam, de fato, um desenvolvimento humano. Na prática deve coadunar com o planejamento de ações dos adultos e das crianças, em torno de conteúdos da cultura humana, em espaços, tempos, materiais/recursos, mediações e intervenções e que se escoram na atividade principal.

Desse modo, os elementos destacados na pesquisa que integram o planejamento na creche, devem estar de acordo com o contexto de desenvolvimento das crianças, pretendendo a mobilização e a expansão da atividade principal, almejando uma próxima atividade. Para isso, ao planejar para os bebês, o profissional docente deve levar em conta, além das especificidades e necessidades de cada criança, o provimento da atividade principal, a comunicação emocional direta, por meio da organização dos espaços, dos tempos, dos materiais/recursos, das mediações e intervenções (gestos, falas, posturas, expressões), qualificando as ações docentes nas relações educativas travadas na creche.

Consideramos, ao final deste trabalho, ter respondido o problema de pesquisa e alcançado os objetivos propostos com a perspectiva de oferecer contribuições, para a formação teórico-prática de todos os profissionais docentes que atuam na Educação Infantil, na expectativa de que não se findem as discussões e as reflexões que conduzirão a uma prática no interior da creche em favor de uma educação que, de fato, humanize crianças e profissionais.

Podemos confirmar que essa pesquisa não se encerra aqui, mas acreditamos que abre perspectivas de mais estudos, pesquisas e inquietudes relacionadas à importância da organização de ensino na creche, ampliando as questões anunciadas de formação, lutas, resistências, valorização, dispondo de uma teoria que vise em seus pressupostos a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, H. O. **Educação Infantil e formação de professores**: para além da separação cuidar-educar. 1. ed.- São Paulo: Editora da Unesp, 2013.

ARCE, A. MARTINS, L. M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 3. ed. – Campinas: Alínea, 2013.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, abril/2001.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor ou por força**: Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, E. M. et al. **Ensino em creche**: notas a partir de pressupostos da Psicologia Histórico Cultural. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n.3, p.178-191, Set./Dez., 2018

BRASIL, **Resumo Técnico Censo da Educação Básica**, 2018 Disponível: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em 19 de out. de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES M. G. O primeiro ano de vida: Vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**. 1 ed.-Campinas: Autores Associados, 2016.

EIDT, N. M.; MENEZES, J. N. As implicações pedagógicas da periodização do desenvolvimento infantil à luz da psicologia histórico-cultural. In: MAGALHÃES, C.; CARBONIERI, J. **A teoria como condição da liberdade docente na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2020.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Centauro, 2002.

FERREIRA, F. W. **Planejamento Sim ou Não**: um modo de agir num mundo em permanente mudança. 8. Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário básico da língua portuguesa**. São Paulo: J.E.M.M. Editores, 1988.

FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. 1988 Disponível em: [ttp://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias). Acesso em: 05 de jun. de 2020.

FREIRE, Madalena et al. **Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão**. Instrumentos Pedagógicos II. São Paulo: s.e., 1997, p.54-58.

GALUCH, M. T.; CROCHÍK, J. L. Propostas pedagógicas em livros didáticos: reflexões sobre a pseudoformação. **Cadernos de Pesquisa [online]**. 2016, v. 46, n. 159 pp. 234-258.

GANDIN, D. **Planejamento: Como prática educativa**. 15. Ed. – São Paulo: Loyola, 2011.

GUIMARÃES, D. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. 1ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN, M. J. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAZARETTI, L. M.; MAGALHÃES, G. M. A primeira infância vai à escola. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 3, p. 1-21, 22 nov. 2019.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Frias, R. E. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

LIMA, M.S.M. Planejamento, didática e avaliação na perspectiva da teoria histórico cultural. LIMA, D.C.S.C. FARIAS, R. N. P. ; MIRANDA, S. (Org.) **Educação infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

LIMA, Mayumi Souza. **A Cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1995.

LUCAS, M. A.; CHICARELLE, R. J.; SAITO, H. T. Planejamento: Desdobrando a realidade escolar e ressignificando a prática pedagógica. **Linha Mestra**, N.30, p.630-634, set.dez. 2016.

MAGALHÃES, C.; GIROTTO C. G.; SILVA, G. F.; MELLO, S. A. Planejando a ação docente para o máximo desenvolvimento na infância. IN: COSTA, S. A.; MELLO, S.A. **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed.- Curitiba, PR: CRV, 2017.

MAGALHÃES, C, LAZARETTI, L. Acolher, explorar, brincar e conhecer: reflexões sobre o espaço como potencializador das aprendizagens de bebês e crianças na educação infantil. In: MAGALHÃES, C., EIDT, N.M. **Apropriações Teóricas e suas implicações na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2019.

MAGALHÃES, C, LAZARETTI, L. BNCC e o desenvolvimento da criança: uma conversa necessária para a organização do planejamento na educação infantil. In: MAGALHÃES, C.; CARBONIERI, J. **A teoria como condição da liberdade docente na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2020.

MARCUSE, H.A. **Ideologia da sociedade industrial**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2015.

MARTINEZ, M. J.; LAHONE, C. E. **Planejamento Escolar**. Tradução Bicudo, M. A. e LUNARDI, S. M. – 2. ed., 3. São Paulo: Saraiva, 1983.

MARTINS, M. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A., MARTINS, M. M. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2012.

MARTINS, M. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1988.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**: Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan/jun, 2007.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada Educação, **Revista Educação Santa Maria**, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 05 de set. 2020.

MELLO, S. A. Bebês e crianças pequeninhas como sujeitos: participação e escuta. In: COSTA, S. A., MELLO, S. A. **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1ed. Curitiba: CRV, 2017.

MELLO, S. A.; SOUZA, R. A. O desenvolvimento cultural na infância de 0 a 3 anos: entre o cuidado e a educação. In: SILVA, J. R.; SOUZA, R. A. M. de; MELLO, S.A.; LIMA, V. G. de (Orgs.) **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MELLO, S. A. A especificidade do aprender das crianças pequenas e o papel da/o professor/a. In: MAGALHÃES, C., EIDT, N. M. **Apropriações Teóricas e suas implicações na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2019.

MENEGOLLA, M.; SANTANA I. M. **Por que planejar? Como planejar? Currículo, Área, Aula**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MOREIRA, J. A.; SAITO, H. T.; VOLSI M. E. F; LAZARETI, L. M. Valorização dos profissionais ou desprofissionalização na educação infantil? “novas” e “velhas” representações do professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-15, e2663033, jan./dez. 2020. doi: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992663>.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NOGUEIRA, A. A.; BISSOLI, M. F. Compreendendo o desenvolvimento da fala no interior da creche. IN: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1.ed.- Curitiba, PR: CRV, 2017.

OLIVEIRA, Z. M. et al. A história de uma conquista. In: OLIVEIRA, Z.M.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T.; FERREIRA, M. C. R. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OSTETTO, L. E. (org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 10.ed. – Campinas: Papirus, 2017.

PASCHOAL, J. D., MACHADO, M. C. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009. Acesso: 16 de janeiro. 2021.

PASQUALINI. J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos**: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2006.

PASQUALINI. J. C., MARTINS, M. M. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 27, 2008, pp. 71-100

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. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2010.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A.C.G. **Infância e Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

PASQUALINI, J. C. JONATAS, C. A., GISELLE, M. M. Possibilidades para o trabalho educativo com bebês. In: COSTA, S. A., MELLO, S. A. **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1ed. Curitiba: CRV, 2017.

PASQUALINI. J. C., LAZARETTI, L. M. **Que educação infantil queremos?** Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru, SP: Mireveja, 2022.

PEREIRA, C. M. O tempo dos bebês na Educação Infantil. In: SILVA, J. R.; SOUZA, R. A. M. de; MELLO, S.A.; LIMA, V. G. de (Orgs.) **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p.143-165.

RAMOS, R. A. **Dicionário didático da língua portuguesa**. 2.ed. - São Paulo: Edições SM, 2011.

ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. v. 51, p. 73-79, novembro 1984.

SAITO, H. T. **Aproximação entre a legislação da Educação Infantil brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica**: o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SAITO, H. T. I.; OLIVEIRA, M. R. F. de. Trabalho docente na educação infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, 2018.

SAITO, H. T. **História, filosofia e educação**: Friederich Froebel. Curitiba: CRV, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2018.

SINGULANI, R. D. A organização do espaço da escola da educação infantil. In: COSTA, S. A., MELLO, S. A. **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. 1ed. Curitiba: CRV, 2017.

SILVA, R. Contribuições da teoria histórico-cultural para compreensão do bebê como sujeito ativo. In: SILVA, J. R.; SOUZA, R. A. M. de; MELLO, S. A.; LIMA, V. G. de (Orgs.) **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

SILVA, J. R. **O movimento do bebê na creche**: indício orientador do trabalho docente. Tese de Doutorado. Faculdade Júlio de Mesquita Filho, Câmpus de Presidente Prudente, Universidade Estadual Paulista - UNESP., 2017.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 25ª ed. São Paulo: Libertad, 2015. (Caderno Pedagógico Libertad; v. 1).

VIGOTSKI, L. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2018.

WIKIPÉDIA. Desenvolvido pela Wikimedia Foundation. Apresenta conteúdo enciclopédico. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Wikip%C3%A9dia&oldid=15762238>. Acesso em: 24 ago. de 2020