

Quem troca a fralda e quem conta a história? Práticas pedagógicas com crianças de zero a três anos

Who changes the diaper and who tells the story? Pedagogical practices with children aged zero to three

¿Quién cambia el pañal y quién cuenta la historia? Prácticas pedagógicas con niños de cero a tres años

Heloisa Helena Oliveira de Azevedo¹

 <https://orcid.org/0000-0001-5253-4299>

Resumo: Este artigo trata de práticas pedagógicas de professores de crianças de zero a três anos enfocando as ações de cuidado e educação no contexto da creche. Apresenta resultados de uma investigação, concluída em 2022, cujo problema situou-se em identificar quais práticas pedagógicas são desenvolvidas por professores de crianças de zero a três anos no cotidiano da creche? Buscou-se identificar como e por quem são desenvolvidas as diferentes e variadas atividades vivenciadas pelas crianças dessa faixa etária em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEI). A metodologia constituiu-se da realização de observação participante das práticas desenvolvidas com as crianças em uma creche pública, situada no município de Campinas/SP, fazendo registros descritivos em diário de campo, durante oito meses. Evidenciamos ao final a clara distinção de tarefas entre os profissionais (professoras e monitoras) na realização das atividades e que, ao nosso ver, afetam também de forma diferenciada a aprendizagem e o desenvolvimento infantis. Consideramos que essa distinção acarreta prejuízos à qualidade das interações adulto/criança, pois a intencionalidade da ação de cada profissional pauta-se em diferentes conhecimentos e propósitos educativos. Além disso, a distinção das atividades dos profissionais pode desestimular a busca pelo aprimoramento profissional, denominados nesse contexto de monitores, que interagem cotidianamente com as crianças tanto quanto os professores.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Educação Infantil. Creche.

Abstract: This article deals with pedagogical practices of teachers of children aged zero to three years, focusing on care and education actions in the context of daycare. It presents the results of an investigation, completed in 2022, whose problem was to identify which pedagogical practices are developed by teachers of children aged zero to three years in the day-care routine? We sought to identify how and by whom the different and varied activities experienced by children in this age group are developed in a Municipal Early Childhood Education Center (CEI). The methodology consisted of participant observation of the practices developed with children in a public daycare center, located in the city of Campinas/SP, making descriptive records in a field diary, for eight months. At the end, we highlight the clear distinction of tasks between professionals (teachers and monitors) when carrying out activities and which, in our view, also affect children's learning and development differently. We consider that this distinction causes harm to the quality of adult/child interactions, as the intentionality of

¹ Doutora em Educação. Ex-docente/pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: hhazevedo79@gmail.com

each professional's action is based on different knowledge and educational purposes. Furthermore, the distinction between professionals' activities can discourage the search for professional improvement, called monitors in this context, who interact with children on a daily basis as much as teachers do.

Keywords: Pedagogical Practices. Child education. Nursery.

Resumen: Este artículo aborda las prácticas pedagógicas de docentes de niños de cero a tres años, centrándose en las acciones de cuidado y educación en el contexto de la guardería. Presenta los resultados de una investigación, finalizada en 2022, cuyo problema fue identificar qué prácticas pedagógicas desarrollan los maestros de niños de cero a tres años en la rutina de la guardería. Se buscó identificar cómo y quiénes se desarrollan las diferentes y variadas actividades que viven los niños de este grupo de edad en un Centro Municipal de Educación Infantil (CEI). La metodología consistió en la observación participante de las prácticas desarrolladas con niños en una guardería pública, ubicada en la ciudad de Campinas/SP, realizando registros descriptivos en un diario de campo, durante ocho meses. Al final destacamos la clara distinción de tareas entre profesionales (profesores y monitores) a la hora de realizar las actividades y que, a nuestro juicio, también afectan de forma diferente al aprendizaje y desarrollo de los niños. Consideramos que esta distinción perjudica la calidad de las interacciones adulto/niño, ya que la intencionalidad de la acción de cada profesional se basa en conocimientos y propósitos educativos diferentes. Además, la distinción entre actividades de los profesionales puede desalentar la búsqueda de superación profesional, llamados en este contexto monitores, que interactúan diariamente con los niños tanto como lo hacen los profesores.

Palabras-clave: Prácticas pedagógicas. Educación Infantil. Guardería.

Introdução

O cotidiano das instituições de educação infantil e o contexto formativo de seus professores, ainda hoje se encontra envolto em uma problemática que há muito perpassa essa etapa educativa, a saber, a cisão das ações de cuidado e educação. Embora esse seja um tema já exaustivamente discutido no âmbito acadêmico-científico, em nível nacional, nos últimos 20 anos, percebe-se que ele ainda carece ser analisado e discutido pela via das concepções e práticas realizadas nas instituições de educação infantil.

Discutir as práticas desenvolvidas por professores de educação infantil nos remete inexoravelmente à retomada dos caminhos historicamente percorridos por esses profissionais no que se refere às formas de atendimento infantil e sua vinculação com a formação profissional para atuar com crianças de zero a três anos.

Convém recordar que as primeiras ações de atendimento à infância no Brasil ocorreram ainda no período colonial, século XVI, e apenas no final do século XIX surgem as primeiras leis de proteção jurídica e as primeiras alternativas de atendimento às crianças, estabelecendo práticas educativas institucionalizadas. O atendimento era essencialmente assistencial, pois ofereciam-se cuidados de higiene, alimentação e segurança física. No atendimento às crianças pequenas o modelo de cuidado familiar era o que vigorava, fazendo com que a necessidade de uma formação ou profissionalização para atuar com as crianças fosse completamente ignorada.

No final do século XIX o Estado, sob forte pressão social, especialmente dos operários, se posiciona frente às questões relativas à educação infantil, criando no ano de 1886 o primeiro jardim de infância público no Brasil, e “apesar de pública, essa escola não atendeu a crianças de nível sócio econômico mais baixo, nela foram matriculados os filhos da cúpula do partido Republicano e parte da elite da cidade” (KUHLMANN JR., 1988 *apud* ARCE e JACOMELI, 2012, p. 13).

Apenas no século XX, logo em seguida a queda da ditadura militar brasileira (1985), foi elaborada e proclamada a Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Momento crucial para a afirmação da democracia, o documento traz avanços significativos, em especial à educação das crianças de zero a seis anos, que passa a ser de responsabilidade do Estado e oferecida em instituições de educação infantil públicas.

Com o referido documento, uma nova concepção de criança ganha espaço, a de criança como sujeito de direitos. A partir dessa publicação os documentos que se segue caminham no desenvolvimento desta concepção de criança e de responsabilidade social.

No ano de 1990 o governo brasileiro lança o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), documento que tem por finalidade a proteção da criança e do adolescente, que traz em seu texto trechos que reforçam a concepção de criança acima citada, reforçando o direito a educação e ao respeito.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, é outro documento de fundamental importância na regulação do atendimento oferecido pelas instituições de educação infantil. Nela se fazem presentes os parâmetros que devem ser adotados no oferecimento da educação infantil em âmbito nacional.

Com base na última LDBEN, no ano de 1998, foram lançados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em três volumes. A obra, como explicita o próprio nome, é uma referência de como deveria se proceder à educação infantil no interior das Instituições, mesmo não um documento normativo. A concepção de criança nele apresentada destaca que “a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico” (BRASIL 1998 v. I p. 21).

Juntamente com o RCNEI foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) que, diferentemente do RCNEI, são normativas e estabelecem princípios amplos para a organização das instituições de educação infantil, tanto em âmbito público quanto privado.

Percebemos uma significativa mudança na concepção de criança que vinha se formulando, tanto nos documentos mais recentes, como na maioria dos trabalhos acadêmicos analisados no decorrer desta pesquisa. Identificamos que a concepção de criança mais recorrente é a de “Sujeito histórico e

de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009).

Essa visão da criança e da educação infantil, mais recentemente, ganhou espaço na formulação de um documento oficial denominado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o qual pauta-se em concepções e conhecimentos já previstos, em termos curriculares, nas DCNEIs. Vale ressaltar que o aspecto positivo do novo documento é que este inclui a educação infantil na proposta curricular nacional para a educação básica, que abrange desde a educação infantil até o ensino médio.

Nesse contexto,

(...) a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200926, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil (BNCC, 2017).

Nessa trajetória histórica podemos destacar como conquistas a formulação de documentos e a regulamentação do atendimento as crianças da educação infantil, ressaltando que a normatização em vigor, embora exija a formação profissional para atuar com essas crianças, ainda está distante de ser efetivamente cumprida no âmbito das instituições, especialmente no que se refere à formação dos profissionais e às ações educativas realizadas com as crianças de zero a três anos de idade.

A baixa remuneração destinada à função de “cuidar” das crianças é mais um dos estigmas carregados até hoje pelas profissionais dessa área, pois reforça a falsa ideia de que ser “professor de educação infantil”, não é uma profissão de mérito e que qualquer pessoa com instrução escolar básica pode exercê-la. Além disso, uma remuneração baixa desestimula o profissional a buscar ou dar continuidade à sua qualificação profissional. Embora a remuneração de auxiliares seja menor que aquela estabelecida aos professores, não consideramos que estes já tenham alcançado um patamar digno e justo de sua remuneração profissional.

A maneira como foi estruturada a história do surgimento das instituições de educação infantil no Brasil levou a profissão por caminhos de desvalorização. A ideia de que a educação das crianças é tarefa própria da mulher vincula-se a de que a primeira seja um ser meigo e maternal e, conseqüentemente à ideia de que a escola é uma extensão do lar. Isso, ao nosso ver, contribui fortemente para a manutenção da baixa remuneração oferecida aos profissionais da área, por perpetuar a ideia de que para cuidar de crianças pequenas não é necessária uma formação profissional, bastando apenas gostar de crianças, conforme se concebia na origem desse atendimento. Não é demais destacar

que não há oficialmente em nosso país uma categoria profissional, regulamentada, denominada de “cuidadores”, como a de profissionais da educação.

Salomão (2009), em sua pesquisa, nos auxilia com essa reflexão histórica sobre os adultos que estavam junto às crianças nas instituições:

[...] as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou filha “espiritual” (LOURO, 2004, *apud* SALOMÃO 2009, p. 450).

Esse percurso e as características exigidas aos adultos envolvidos nos revela que o atendimento historicamente oferecido à criança está vinculado à concepção que determinada sociedade tinha dela em cada tempo histórico. Não diria que, atualmente, “avançamos” ou que “evoluímos” em nosso modo de pensar a criança, mas que “acompanhamos” as transformações que as sociedades foram vivendo em termos políticos e sociais, o que torna inescapável a modificação de nossa maneira de pensá-la (AZEVEDO, 2013).

Consequentemente, nossa maneira de lidar com as crianças também mudou. Se no início se pensava em apenas “cuidar” delas, mais tarde se propôs “educá-las”, em resposta às transformações e exigências políticas que se faziam, provocando uma dicotomia nesse atendimento em termos sociais.

Evidentemente, também se fizeram mudanças quanto ao perfil dos adultos envolvidos, estabelecendo exigências quanto à formação adequada dos profissionais que atuam com as crianças de zero a três anos de idade, no intuito de oferecer um atendimento que estivesse mais próximo das necessidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, embora tais exigências de qualificação se cumpram apenas em seu aspecto legal.

Do ponto de vista das teorias pedagógicas e da regulamentação oficial para o trabalho com a educação infantil está clara a orientação de não dissociar cuidado de educação. Também no discurso dos docentes e demais profissionais que atuam nas instituições não resta dúvida quanto à essa orientação. Porém, na organização e realização do trabalho pedagógico, nas práticas diárias dos professores e seus monitores está claramente ilustrada a separação de tarefas, que estão implicitamente identificadas como ora de cuidado, ora de educação e, assim, também se define quem realizará cada uma distintamente.

Vemos na cisão dessas ações um empecilho à valorização dos professores, especificamente daqueles de crianças de zero a três anos.

As conquistas legais que atualmente garantem o atendimento educativo da criança em instituição escolar são recentes e como a história é regida pela prática social humana e a educação da

infância tem suas próprias características históricas, muitas das ideias que se difundiram no passado para caracterizar a infância e o seu atendimento, ainda se propagam na atualidade.

A inquietação que nos move de forma mais pontual está pautada no reconhecimento da escola de educação infantil como instituição formal responsável por interferir positivamente na aprendizagem e desenvolvimento de crianças de zero a cinco anos. Diante disso, é condição precípua que todos os profissionais que interagem diariamente com as crianças tenham a formação profissional adequada.

Procedimentos Metodológicos e de Análise do Material Empírico

A instituição campo desta pesquisa foi um Centro de Educação Infantil (CEI), localizado no município de Campinas/SP. No âmbito da Secretaria de Educação desse município, para o atendimento das crianças de zero a cinco anos nos CEIs, além da professora, existe também a figura funcional denominada Agente de educação infantil (AEI)/monitor, que, embora não participe das ações de planejamento das atividades ditas pedagógicas, no dia a dia da instituição, tal como a professora, interage igualmente com as crianças, a partir de objetivos estabelecidos para as atividades da turma, zelando pelo bem-estar, saúde, alimentação, higiene pessoal, educação, recreação e lazer das crianças. A qualificação mínima exigida para ingresso no cargo de Agente de educação infantil (AEI), via concurso público, é a de ensino médio completo.

O critério estabelecido para escolha das professoras participantes desta pesquisa foi, além de atuar naquele momento com crianças de zero a três anos, as mesmas já deveriam atuar com crianças desta faixa etária há, pelo menos, cinco anos.

A produção do material empírico constitui-se de sessões de observação participante, nas quais foram feitos registros descritivos das práticas desenvolvidas por duas professoras que atuam com os agrupamentos de I e II respectivamente. As sessões de observação ocorreram no período de abril a outubro, em dias da semana previamente agendados com as professoras e tiveram o seguinte roteiro orientador para os registros:

- Ações que compõem a rotina da creche;
- Ações realizadas coletivamente com as crianças;
- Ações realizadas individualmente com as crianças;
- Ações são incumbência de qual adulto presente na creche;
- Como se dão as relações interpessoais entre os diferentes funcionários da creche;

Os registros descritivos em diário de campo compuseram o conjunto de material descritivo analisado, conforme os seguintes passos:

- Identificação de trechos que pudessem evidenciar indicadores de análise;

- Identificação de aspectos particulares observados nas ações de cada professora;
- Destaque de aspectos recorrentes voltados para as práticas realizadas com as crianças, identificando núcleos de significação;
- Construção e análise crítica dos dados à luz de referencial teórico sobre formação de professores de educação infantil e formação profissional docente, pautados na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural no que se refere aos seus aportes teóricos de seus autores sobre educação e desenvolvimento humano.

Os passos descritos constituíram a complexa atribuição de sentido e significado que envolve a análise do conteúdo dos registros de campo.

O sentido coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade, que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos. No entanto, dada a sua complexidade, afirmamos como nossa possibilidade aproximarmo-nos de algumas zonas de sentido (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 227).

Apreender os sentidos dos registros descritivos não significa, portanto, encontrar a resposta de nossos questionamentos de forma literal, mas interpretar o que pode estar nas “entrelinhas” de seus discursos e ações, isto é, aquilo que não está aparente. Nesse processo de análise – leitura e releitura – do material foram destacados indicadores (palavras, termos, expressões) por sua recorrência nos discursos dos participantes. Na continuidade do processo de análise, foi possível a construção de núcleos de significação, pela aglutinação de pré-indicadores, pela similaridade, complementaridade ou contraposição. A partir desse processo são construídos os indicadores “que nos permitam caminhar na direção dos possíveis núcleos de significação” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 230).

A base teórica que sustentou nossas análises situa-se na Pedagogia Histórico-Crítica, no campo da Educação e a Teoria Histórico-Cultural de desenvolvimento humano, no campo da Psicologia. A Pedagogia Histórico-Crítica formulada por Saviani e a Psicologia Histórico-cultural por Vigotski veem na educação uma possibilidade de humanização, desenvolvimento e chegada à consciência humana. Ambas discutem o processo de humanização por meio do trabalho, da ação humana sobre o meio natural, inseridos no coletivo e na relação com outros homens da mesma espécie.

Caracterização das turmas

TURMA 1 (Crianças de 4 a 18 meses)

Essa turma era composta por um total de 28 crianças, embora nunca todas frequentassem integralmente todos os dias da semana. A média de frequência, nos dias em que ocorreram as sessões de observação, variava de 15 a 18 crianças.

TURMA 2 (1 ano e sete meses a 2 anos e 11 meses)

Essa turma era composta por um total de 25 crianças. A média de frequência das crianças era maior do que a da turma 1, pois nessa as crianças faltavam menos e, nos dias das sessões de observação faltavam apenas 3 ou 4 crianças.

Essas turmas funcionavam em tempo integral e, no período da manhã, tinha 1 professora e 2 agentes de educação infantil/monitoras. No período da tarde as professoras eram substituídas, cada uma delas, por uma monitora, ficando três monitoras responsáveis pelas crianças até o final do dia.

Em ambas as turmas havia uma rotina estabelecida que era cumprida por todas, inclusive as crianças, uma vez que essa rotina também fazia parte da organização administrativa da instituição como, por exemplo, a ocupação de alguns espaços de uso coletivo. Nas 2 turmas havia uma sequência de atividades: recepção das crianças, ida ao refeitório para tomar o café da manhã, retorno para a sala para uma atividade pedagógica ou ida ao parquinho, asseio, almoço e descanso. Dessa forma transcorria o período da manhã nas turmas observadas.

Essa pesquisadora se envolvia na realização das atividades, sem promover qualquer mudança no planejamento que já estava traçado pela professora. Em algumas situações, mais um adulto auxiliando nas atividades era muito bem-vindo. Os registros iam sendo feitos em alguns momentos durante as sessões de observação e muitas vezes ao final delas. Todos foram devidamente lidos e organizados para que, então, se procedesse à análise do material empírico, resultando na identificação de 3 núcleos de significação, a saber: a intencionalidade pedagógica, a significação da profissão de professor e implicações da prática pedagógica para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 0 a 3 anos.

Dada a dimensão estabelecida para a discussão do tema neste artigo, optamos por apresentar as análises relativas ao primeiro dos núcleos de significação, o qual apresentamos a seguir.

Resultados e Discussão

A intencionalidade pedagógica

O ser humano ao nascer inicia seu longo e contínuo processo de desenvolvimento, sendo inserido gradativamente, com a ajuda de outros, no contexto social que o recebe. É no processo de interação com os outros da sua espécie, que ele vai assimilando características tipicamente humanas e culturais de seu grupo humano. No processo interativo no meio social e cultural é que as potencialidades, latentes no nascimento, poderão ser impulsionadas ao seu surgimento e aprimoramento.

As relações humanas estabelecem diferentes formas de comunicação, pois é por meio delas que os indivíduos trocam informações e assimilam condutas do ambiente em que coexistem. Neste sentido, é no convívio com adultos que a criança adquire a experiência de muitas gerações transmitida especialmente pela linguagem, “que encerra a experiência de gerações, ou da humanidade, falando num sentido mais amplo” (LURIA; YUDOVICH, 1985, p. 11).

Quando falamos de práticas pedagógicas desenvolvidas em uma instituição escolar, as atividades que envolvem o que classicamente chamamos de “ensino”, propriamente dito, e devem ter intencionalidade educativa, são realizadas pelos professores que, obrigatoriamente foram submetidos a um processo formativo profissional para exercerem a profissão docente.

Em um CEI, com crianças de zero a três anos, identifica-se como atividade vinculada ao ensino e, portanto, realizada pela professora: sentar-se na roda da conversa para cantar músicas variadas ou contar histórias, dialogar sobre diferentes temas; organizar atividades de pinturas com lápis, tinta, giz de cera ou desenho livre; fazer colagem de materiais variados; manipular massa de modelar entre outras atividades estruturadas e dessa natureza. Percebemos que essas tarefas estão vinculadas ao que é considerado “trabalho pedagógico de um professor” que, sendo professor de crianças pequenas, faz as adaptações necessárias de acordo com a idade de seus alunos.

Convém esclarecer que quando falamos de ensino na educação infantil não estamos propondo transferir para essa faixa etária a visão tradicional de escola que permeia as classes do ensino fundamental, o que também precisa ser revista. Consideramos que não se ensina apenas conteúdos, aqueles “historicamente constituídos pela humanidade” e, na educação infantil, em especial, se ensinam também comportamentos, atitudes e valores necessários à vivência social das crianças em sua cultura. Assim, em todas as situações indistintamente vivenciadas pelas crianças no cotidiano das instituições ocorre um o seu processo educativo.

As atividades, naquele contexto e instituição, eram planejadas pelas professoras, no coletivo de professores da escola, mas eram realizadas com o auxílio das monitoras, que tinham seus momentos

de “treinamento” em dias e horários distintos dos professores. Esses momentos, conforme relatado pela Orientadora Pedagógica (OP) do CEI, envolviam o treinamento de higienização e alimentação das crianças, não perpassando qualquer orientação considerada de caráter “pedagógico”, uma vez que não era exigida essa formação para o desempenho da função de agente de educação infantil/monitor.

Sendo as atividades planejadas pelas professoras, mas desenvolvidas com a parceria das monitoras, focamos nossas análises na relevância da intencionalidade pedagógica, pois a maneira de fazer está em grande medida vinculada ao conhecimento que se tem sobre aquilo que se faz; nesse contexto, o conhecimento teórico-prático da profissão docente e a não formação profissional docente. Portanto, professoras e monitoras não têm a mesma intencionalidade quando interagem com as crianças, mesmo estando guiadas por um mesmo planejamento.

As atividades observadas, por exemplo, de pintura e colagem, contação de histórias, eram sempre comandadas pelas professoras e as monitoras auxiliavam na organização das crianças em suas cadeiras, ou na roda para que ouvissem a história. Ajudavam também na distribuição dos materiais necessários para o desenvolvimento das atividades, mas a maneira como seria conduzida cada atividade era sempre coordenada pela professora.

Nesse sentido, observamos que a forma de interação das professoras com as crianças revelava a tentativa de alcance de algum objetivo pedagógico, previamente traçado no planejamento ou vinculado aos conhecimentos teórico práticos da profissão. Havia perspectiva pedagógica, de ensinar algo às crianças, na interação das professoras com as crianças no momento das atividades. Havia, de forma implícita, a preocupação com as implicações das atividades para o desenvolvimento das crianças nas várias situações observadas.

Por outro lado, a interação estabelecida pelas monitoras com as crianças tinha apenas o objetivo de ajudá-las a cumprir a atividade, oferecendo o material, ajudando a colar, por exemplo. Podemos identificar essa situação em um dos episódios relatado a seguir:

Na turma I – Crianças de 4 a 18 meses (bebês)

Episódio: O chocalho de sementes

As crianças se dirigem para o parque aberto, arborizado, com a professora e as monitoras. Aquelas crianças que ainda não conseguiam andar eram levadas em carrinhos de bebê, no colo de alguma das monitoras ou em um “carrão”, denominado dessa forma por ser uma caixa retangular grande, de metal, com rodas e com telas em todas as suas laterais, sendo forrado com colchonetes e resistente para conduzir as crianças que ainda não sabiam andar, quando precisavam percorrer um percurso mais longo dentro da instituição.

A atividade daquele dia era a coleta de sementes no parque, pelas crianças, para a confecção de um chocalho. A professora havia pedido previamente para os responsáveis das crianças que trouxessem garrafas pet bem pequeninas. As sementes coletadas pelas crianças eram colocadas dentro das garrafas pet, tampadas e identificadas com o nome de cada criança pela professora, que já havia confeccionado as etiquetas previamente. As crianças que não andavam e não conseguiam coletar as sementes recebiam a ajuda das monitoras, que apenas mostravam a semente para a criança dizendo que ia ser colocada na garrafa pet para “fazer um barulhinho”. A professora por sua vez, sentada com algumas crianças, em um lençol estendido na grama para o desenvolvimento da atividade, ao receber das mãos das crianças as sementes explicava para cada uma que estava construindo o seu chocalho e que na sua garrafinha pet estava escrito o seu nome. E chacoalhava a garrafinha para mostrar à criança que as sementes lá dentro faziam barulho.

A situação de interação da professora e das monitoras com as crianças está, inescapavelmente, interferindo em seu processo educativo. No caso das monitoras vemos como agravante o fato de serem adultos que não têm a formação profissional adequada para realizar intervenções de qualidade. Para além disso, vemos de forma concreta a separação e reforço entre as ações de cuidado e de educação reveladas na própria organização administrativa da educação naquele município. Como superar a cisão cuidar-educar se o contexto de atuação profissional reforça enfática e objetivamente que professoras “ensinam/educam” e monitoras - sem formação pedagógica – “cuidam”?

Consideramos que, no processo de significação de seu papel docente, as professoras cada vez mais consideram que trocar fraldas e auxiliar na alimentação as crianças não é tarefa pedagógica, portanto, não é inerente a um professor de crianças pequenas, de zero a três anos. Por mais que a formação inicial estabeleça em termos teóricos a indissociabilidade cuidado-educação, no contexto da prática isso é desconstruído.

Não estamos, com isso, culpabilizando os professores e os monitores por essa prática, ao contrário, os vemos como vítimas, submetidos a uma organização político-administrativa que desconsidera o aspecto pedagógico de toda e qualquer vivência de uma criança na instituição. Todas as atividades consideradas “pedagógicas” sempre ocorriam dentro dessa organização, ou seja, a professora conduzindo e sendo auxiliada pelas monitoras.

Complementarmente, ao se tratar da educação de crianças de zero a três anos de idade, não se pode desconsiderar que são inerentes a essa idade a realização de tarefas de higienização de seus corpos e auxílio no momento da sua alimentação.

Observamos na rotina dessa turma que o momento da higienização das crianças sempre era realizado pelas monitoras. A troca de fraldas, quando as crianças retornavam do parque, era a principal das atividades realizadas pelas monitoras; a professora auxiliava apenas no asseio das mãos antes das

crianças irem para o almoço. Peculiarmente, a cada dia apenas uma das crianças tinha sua fralda trocada pela professora, para que ela pudesse conhecer cada uma das crianças. Assim, durante os dias da semana uma criança diferente tinha sua fralda trocada pela professora.

Em várias situações observadas, de troca de fralda pelas monitoras, percebemos que não havia a intenção de auxiliar a criança sobre a compreensão daquela situação como, por exemplo, falando com a criança, dando nome aos objetos que ela usava, fazendo a criança perceber as partes do seu corpo envolvidas naquela situação. Quando falavam nessas situações eram falas consigo mesmas, por exemplo, “vamos lá, vou trocar essa rapidinho porque ainda tem várias precisando de troca”, ou ainda, falavam com as outras (professora ou monitora) sobre questões objetivas daquele momento, por exemplo: “Já troquei o João , pega ele! Agora traz a Ana!”

Sendo a criança um ser em processo de humanização, o trabalho realizado pelos adultos que com ela interagem precisa ser um ato intencional que envolve ensino, transmissão de cultura e de conhecimentos respeitando, do ponto de vista metodológico, as características da faixa etária com a qual se está trabalhando (ARCE, 2010). Nesse contexto, a linguagem oral constitui-se em ferramenta fundamental de desenvolvimento do pensamento possibilitando a ampliação das relações da criança com o meio e aprimorando sua compreensão sobre o mundo no qual está inserida.

Destacamos, assim, que embora seja entendida como uma ação apenas de cuidado, a troca de uma fralda traz implícita uma ação pedagógica, dada a situação de interação estabelecida entre a criança e o adulto que, por meio dessas ações, interfere no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, a depender da qualidade da interação e da intencionalidade educativa do adulto. É uma situação de interação que, realizada dentro de uma escola, precisa ser revestida de intencionalidade pedagógica.

Compreendemos que a pedagogia histórico-crítica se compromete com a educação escolar, tendo em vista que busca colaborar para a transformação da sociedade, “entendendo que as ações pedagógicas, dadas suas limitações, têm papel nesse processo de transformação ao se efetivarem como práticas que estejam voltadas ao atendimento das demandas reais da prática social” (OLIVEIRA; DUARTE, 1987 *apud* MARSIGLIA, 2011, p. 154).

Episódio: Construindo/brincando com areia

Ao retornarem do parque, as crianças se distribuíram na sala, em pequenos grupos, de acordo com seu interesse. Umas foram para uma área externa bem ampla, anexa à sala de aula, brincar com brinquedos como triciclo, escorrega etc. Outras, as menores que ainda não tinham autonomia físico-motora, foram colocadas sentadas em tatames coloridos na sala com brinquedos de montagem e de pelúcia à sua disposição. Outras ainda, se dirigiram a uma parte externa à sala onde poderiam brincar

com areia. A estas foram oferecidos diversos materiais, semelhantes àqueles que as crianças brincam na praia (balde, pá, forminhas) e também miniaturas de panelas pratos e colheres, para que elas pudessem então brincar na areia utilizando aqueles materiais. As monitoras se revezavam, naquele momento, nas trocas de fraldas. Cada criança na sua vez era trocada e a professora, então, com a ajuda da outra monitora observava as outras crianças buscando, entretê-las com aquilo que escolheram brincar, intervindo em algumas situações de conflito que surgiram entre elas. Nas diversas intervenções da professora foi possível perceber um caráter intencional, no sentido de ajudar a criança a compreender que aquele comportamento estaria inadequado como, por exemplo, puxar o brinquedo que estava com outro colega ou morder o outro. Enfim, percebia-se na postura da professora intencionalidade pedagógica. No caso das monitoras a ação interventiva junto às crianças se limitava a manter a organização do ambiente das brincadeiras que as crianças haviam escolhido, sem propósitos mais declarados do ponto de vista da intenção de lhes educar, de lhes orientar.

Voltando, então, ao espaço onde as crianças brincavam com areia, foi percebida ali, pela pesquisadora, a possibilidade de intervenções que pudessem estimular o faz de conta das crianças, o que não ocorria da parte da professora, nem da outra monitora. As crianças manipulavam os objetos na areia de acordo com o seu interesse. Os objetos iam ganhando função de acordo com a cultura como, enchendo o panelinhas com areia usando uma colherzinha. Esta pesquisadora, que se envolvia nas atividades, inclusive auxiliando no desenvolvimento das mesmas, dirigindo-se a uma das crianças que colocou areia em uma panelinha e mexia [acho] fazendo de conta que havia comida ali, falou:

Pesquisadora: - Manu, você está fazendo comidinha? Eu quero provar a sua comidinha! [E peguei a colher coloquei um pouco da areia da panelinha e fiz de conta que era a sopa. Aproximei da minha boca apenas para fazer o gesto de quem toma sopa, não encostando a colher na minha boca, pois a criança também sabia que era areia]. E disse a ela:

Pesquisadora: - Está muito gostosa sua sopa, Manu! Você não vai provar? [Ela sorriu e repetiu meu gesto, aproximando a colher “com areia” (sopa) da sua boca fazendo também o gesto de quem estaria tomando sopa].

Manu: - Sopa gostosa! Sorriu novamente, desviou o interesse de minha intervenção e continuou “mexendo a panela de sopa”.

Elkonin (2009) destaca que é a partir da aquisição da linguagem que as crianças são capazes de assumir diferentes papéis sociais na brincadeira de faz de conta, que vai ficando cada vez mais elaborada – a atividade principal na primeira infância. Rocha e Ribeiro (2017), alertam para o cuidado de não confundir o termo atividade principal com principal atividade:

A título de síntese, atividade principal é aquela em que, por suas características estruturais e funcionais, constituem as mais importantes transformações das funções psicológicas e de suas inter-

relações, na composição do sistema psíquico humano. No período pré-escolar, a brincadeira de faz de conta é apontada como o mais importante meio de relação entre as crianças e o mundo social, tendo em vista as peculiares possibilidades que oferece de interpretação e de elaborações sobre as diversas esferas da vida humana e de si próprias, envolvendo complexas relações entre a imaginação, a memória, a percepção, a linguagem, a cognição e os afetos (ROCHA E RIBEIRO, 2017, p. 257).

De acordo com Aboud e Azevedo (2019), a imaginação, como função psíquica tem seu desenvolvimento iniciado na infância e continua por todos os estágios da vida humana. Vigotski (2009) faz referência a duas características da atividade criadora: de reprodução (ligada à memória e, dessa forma, às coisas passadas) e de combinação ou criação (que mantém os elementos da memória como apoio para pensar/imaginar as coisas futuras ou as inovações). Essa última, de grande complexidade, pois,

[...] não irrompe de uma vez, mas lenta e gradativamente, desenvolvendo-se de formas mais elementares e simples para outras mais complexas. Em cada estágio etário, ela tem uma expressão singular, cada período da infância possui sua forma característica de criação. Além disso, não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividades, em particular do acúmulo de experiência (VIGOTSKI, 2009, p.19).

Embora aquela criança ainda não conseguisse expressar suas elaborações de forma completa e inteligível as situações de interação de qualidade com um adulto são o principal estímulo de que elas necessitam na escola de educação infantil; em especial, nessa faixa etária de emergência da fala em articulação com o pensamento.

A observação e análise dessa situação mais uma vez nos revela a importância de que profissionais preparados, conhecedores do desenvolvimento infantil é de fundamental importância para que se concretize, nas instituições de educação infantil, o inalienável direito de todas as crianças a educação. Ter crianças dentro de uma instituição significa tê-las com qualidade, que entendemos estar vinculada ao oferecimento de intervenções positivas que impulsionem sua aprendizagem e seu desenvolvimento; do contrário estamos apenas reforçando a velha e superada visão de escola de educação infantil como lugar apenas de “guarda das crianças” ou “espaços recreativo” onde as crianças interagem ao sabor de seu prazer e dos seus interesses.

Não queremos dizer com isso que os interesses das crianças não devam ser considerados no planejamento das atividades da escola, mas os professores, profissionais e adultos que já estão há mais tempo nessa cultura têm o papel de planejar de programar as situações que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, articulando isso aos seus interesses e adequando-os a sua faixa etária.

Consideramos, portanto, que cabe ao professor planejar as situações pedagógicas destacando a necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de aprendizagem e desenvolvimento. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência (...), mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

A escola infantil tem uma grande responsabilidade nas mãos. Não basta deixar as crianças livres para brincar e criarem suas brincadeiras, pois elas podem não acontecer. Isso também não significa que as atividades devem ser sempre dirigidas e controladas pelo professor, mas devidamente planejadas em relação à escolha do tempo, espaço e materiais que farão parte do dia a dia da criança na escola de educação infantil.

Na turma II - Crianças de 1 ano e sete meses a 2 anos e 11 meses

Diferentemente da turma I, na turma II se pôde observar, de forma mais evidente, a distinção na distribuição das tarefas a serem desenvolvidas pelos adultos: professora e monitoras. Devido as crianças dessa turma serem de uma faixa etária em que, algumas, já conseguem se expressar oralmente e já têm certa autonomia físico-motora, são intensificadas atividades consideradas como “pedagógicas” e que, portanto, devem ser realizadas pela professora. Às monitoras cabem as tarefas de auxílio no desenvolvimento das atividades, na higienização e alimentação das crianças, ações essas consideradas como apenas de cuidado e “não pedagógicas”.

A rotina nessa turma era muito semelhante à da turma I: a recepção das crianças; o café da manhã no refeitório; uma atividade pedagógica; a ida ao parque coberto ou ao parque aberto arborizado; o asseio no retorno do parque; o almoço e o descanso.

As atividades planejadas para essa turma eram bastante variadas envolviam roda de conversa, apreciação de vídeos que contavam histórias, contação de história pela professora, manipulação de massa de modelar, pintura com tintas ou giz de cera, confecção de maquete sobre algum tema definido no planejamento. Em todas as atividades realizadas durante o dia da criança na instituição a função de cada adulto era a mesma, isto é, professora conduzindo a atividade e monitoras auxiliando. É nesse processo que destacamos a qualidade, ou não, das interações estabelecidas, a intencionalidade diferenciada que existia nas ações das monitoras ou da professora.

Na sequência, para melhor ilustrar nossos registros de observação, relataremos dois episódios, sendo um em que as crianças receberam massa de modelar para ser manuseada e também lhe foram

oferecidas formas plásticas (forminhas) e palitos de sorvete para a composição da criação que as crianças produzissem com esses objetos. O outro episódio ocorreu no refeitório, na hora do almoço.

Episódio: Colocando a mão na massa

O mobiliário dessa turma era composto por mesas pequenas quadradas que acomodavam 4 crianças. A professora, com auxílio das monitoras, acomodou as crianças nas mesinhas e ofereceu a elas pedaços de massa de modelar de várias cores e também alguns objetos como forminhas e palitos de sorvete, para que as crianças pudessem usar em seu processo criativo de manipulação da massa de modelar. A atividade se desenvolvia com as crianças mostrando aquilo que produziam e em alguns momentos solicitando a ajuda da professora ou das monitoras. É muito importante destacar aqui que as crianças não faziam distinção sobre a qual delas pedir ajuda. Entretanto, para nossa análise, foi importante observar as diferentes formas de interação estabelecidas.

Pedro: Tia, olha minha cobra!

Professora: Ela é grande ou pequena? Ela já nasceu assim malhadinha, de várias cores?

Pedro: Ela é brava!

Professora: Assim a gente fica com medo né, Pedro? Você tem medo?

Pedro: Eu não... minha mãe tem medo!

Iza: Tia, eu queria fazer ter uma florzinha...essa está bonita?

Monitora: Está... está muito bonita!

Iza: Vou colocar mais esse pedaço [mostrando um pedaço de massa de cor diferente das que usara]

Monitora: Assim também fica bom! [Retira seu olhar dessa criança para outra, preocupada com a realização da atividade]

Episódio: Comendo “delicinha”

Após retornarem do parque e lavarem as mãos as crianças foram levadas ao refeitório e acomodadas nos bancos compridos dispostos junto às mesas, também compridas. Naquele dia o almoço das crianças era carne moída e polenta. Uma das crianças comeu rapidamente a polenta e não comeu a carne moída, deixando no prato. Ela chamou uma das tias e uma monitora veio atendê-la:

José: Tia, quero mais delicinha! [referindo-se à polenta que já havia comido]

Monitora: ok, mais delícia! [pegou o prato da criança, foi até o balcão do refeitório e pediu que uma das merendeiras servisse mais polenta. Retornou e entregou o prato para a criança]

Monitora: Prontinho, mas é para comer tudo!

Podemos inferir que a polenta, nas elaborações da criança, se assemelhava a um purê de batatas, ou talvez a família da criança tenha denominado a polenta ou purê de batatas como delícia e, dessa forma a criança a identificou o alimento naquele momento. A oportunidade de falar com a criança e nomear aquele objeto, como ele culturalmente é conhecido, como polenta e não delícia, revelaria a intencionalidade dessa interferência de qualidade, auxiliando a criança a compor seu repertório vocabular e tendo uma oportunidade de melhor compreensão de mundo da sua cultura. Poderia ter dito à criança: “Isso mesmo, a polenta é muito gostosa!” A maneira como ocorrem os processos interativos se vincula ao conhecimento teórico-prático profissional e ao repertório cultural dos adultos que interagem com as crianças na escola, o que nesse caso limitou-se também a uma postura relativa à função exercida pela monitora. Noutras palavras, ela estava cumprindo sua função de cuidar, auxiliar naquela atividade, uma vez que não é professora.

Percebemos que o modo de organização das práticas, vinculado ao cumprimento da rotina, inviabiliza a ampliação do vocabulário como atribuição de significado e de sentido, pois não há tempo hábil para analisar as relações que as crianças estabelecem, nem problematizar algumas questões com elas. Podemos dizer que se perdem importantes oportunidades de interferência positiva no desenvolvimento da oralidade das crianças. Sobre isso, recorreremos a Fontana (1993) que destaca que é por meio da mediação do outro, determinada por gestos, atos e palavras que a criança vai se apropriando das formas de atividade prática e mental, tanto as consolidadas como as emergentes de sua cultura, e nesse processo de elaboração, linguagem e pensamento articulam-se dinamicamente.

A missão cuidar-educar retira do professor a oportunidade de participar de momentos de higienização e alimentação das crianças que também são situações educativas e pedagógicas, que interferem em seu processo de desenvolvimento, tanto quanto a contação de histórias, por exemplo.

Consideramos que a profissionalização dos adultos que atuam junto às crianças de 0 a 3 anos não deve ser analisada somente como um direito à formação adequada do profissional, conforme o estabelecido na legislação, mas deve ser considerada o principal fator de qualidade para o atendimento institucional de crianças desta etapa educativa. Uma vez que, desde o nascimento, a criança está em processo de significação e internalização das coisas do mundo e, portanto, necessita de alguém capacitado para promover e auxiliar em seu processo de desenvolvimento.

Concordando com Martins (2009), reiteramos que é fundamental ao professor de crianças de zero a três anos “saber que a criança está principiando a construção de sua autoimagem e de sua

identidade pessoal e esta construção contém os elementos embrionários da futura formação de sua personalidade” (MARTINS, 2009, p.119).

Por isso, o adulto que interage com a criança em todas as situações vividas no cotidiano da creche precisa de formação profissional adequada para tal, sob pena de se perder a oportunidade de interferir positivamente no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantis.

Considerando a base teórica pautada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural como suporte de um processo formativo docente, Martins, Abranches e Facci (2020) ressaltam que:

[...] não é qualquer trabalho pedagógico que orienta o desenvolvimento das pessoas em direção de seu máximo desenvolvimento. E, igualmente, que um processo deveras formativo ocorre no transcurso de um longo processo no qual a escolarização orienta a edificação das funções psíquicas superiores e elas, concomitantemente, sustentam de forma cada vez mais ampla e rica o próprio processo de escolarização. A prática pedagógica compreendida dessa maneira acertasse na articulação interna entre condições objetivas de ensino condições subjetivas de aprendizagem expressas nos distintos períodos da vida (MARTINS, Abranches e Facci 2020, p. 23).

Dentro do principal objetivo da Pedagogia Histórico-Crítica, que é ensinar o saber objetivo, a educação infantil não se ausenta se nesta etapa não for considerado o ensino. Quando falamos de ensino na educação infantil não nos referimos àquele modelo tradicional de ensinar, transmitindo conhecimentos apenas, mas entendemos que há ensino por meio das interações que se estabelecem nas variadas situações intencionalmente planejadas pelos professores e vivenciadas pelas crianças nos seus primeiros anos na instituição. Arce (2009) fala sobre as práticas espontaneístas de educação infantil e destaca como tais práticas contribuem, cada vez mais, para a sua desvalorização. Ao não considerarmos a escola de educação infantil enquanto escola, ao dizermos que não ensinamos e que não temos alunos, contribuimos com a não valorização dessa etapa da educação básica e, conseqüentemente, de seus professores.

A organização administrativa, estabelecida para o bom funcionamento das atividades do CEI e de cada turma em particular, reforça a cisão entre cuidado e educação e retira das crianças oportunidades de interação com adultos cuja intencionalidade precisa pautar-se em conhecimentos teórico-práticos adequados a cada criança e sua faixa etária. Isso corrobora a necessidade de que todos os profissionais tenham a formação profissional para atuar junto às crianças.

A literatura científica tem destacado de forma recorrente que os primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento intelectual do indivíduo. Portanto, a relação que a criança estabelece com as pessoas que a rodeiam, em especial o professor, é fundamental para o seu desenvolvimento e a sua formação, especialmente se a fala está presente nessas interações. Por isso, é importante que os

professores estejam profissionalmente preparados para que possam interferir de forma positiva nesse processo inicial de aquisição e desenvolvimento da oralidade infantil. Sendo assim,

[...] reiteramos a importância de o professor conhecer e dominar as diferenças epistemológicas entre as teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano/infantil, no intuito de que seu planejamento pedagógico e suas práticas docentes resultem em interferências positivas no processo de inserção das crianças no seu contexto social e cultural de desenvolvimento (CADIMA Jr. e AZEVEDO, 2023, p.27)

Podemos inferir, ainda, que, por mais dedicadas e atenciosas que sejam as funcionárias (agentes de educação infantil, monitoras, auxiliares), não avançaremos na tentativa de superação da indissociabilidade cuidado-educação se não reivindicarmos que todos os profissionais tenham formação em Pedagogia para atuar com as crianças de 0 a 3 anos. Partimos do pressuposto de que o que atribui intencionalidade à ação é o conhecimento profissional docente e não as características subjetivas, próprias de cada adulto em particular, ser carinhoso e gostar de crianças para auxiliar o professor, ou ainda de forma mais grave, assumir essa função apenas para obter uma remuneração. Gostar de crianças, ser gentil e carinhoso com elas são características positivas em uma escola de crianças, mas não podem ser consideradas credenciais para assumir uma função que tem interferência significativa em seu desenvolvimento e aprendizagem.

Diante das situações observadas, consideramos que a teoria histórico-cultural e a perspectiva bakhtiniana dialogam entre si quando sustentam os pressupostos de que o ser humano se humaniza quando se apropria da linguagem por meio das relações que estabelece com o meio e com os outros de sua espécie, num movimento de dialogicidade, pois “cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Portanto, a atividade humana dá sentido à formação do indivíduo, tornando-o cada vez mais humano. Isso nos permite compreender que uma criança pequena tem potencial para humanizar-se nas suas relações por meio da interação com os elementos culturais da humanidade.

Estas abordagens colocam a linguagem, a cultura, a escola e o professor como principais elementos mediadores para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, visto que as funções interpéssicas ocorrem sob a influência do meio externo, e as funções intrapéssicas por meio de um processo interacional, isto é, construído nas vivências da criança que se apropria dos produtos socioculturais, transformando-os e internalizando-os.

A internalização dessas significações culturais implica, porém, da parte da criança, sua reelaboração em função dos seus próprios referenciais semânticos. Vygotsky chama isso de sentido pessoal das palavras, que ele contrapõe ao significado soci-almente estabelecido. Dentro de tal meio culturalmente estruturado (significativo) e personalizado (pleno de sentido) a criança em desenvolvimento inventa (ou rein-venta, por imitação) novas formas de agir e de pensar, das quais só são retidas aquelas que acabam sendo aceitas pela criança e pelo seu meio social (PINO, 1993, p.22).

O processo de internalização não pode ser compreendido como um simples processo de aprendizagem, nem de transferência de conhecimentos ou práticas sociais como reprodução, mas num processo complexo de reconstituição daquilo que já está construído pela humanidade, sendo um processo de natureza semiótica (PINO, 1993).

Corroborando essa ideia, Smolka (1991), destaca que o desenvolvimento do psiquismo está diretamente relacionado aos signos, isto é, o indivíduo está imerso num mundo de signos e numa realidade discursiva para os quais se atribui significação com alteridade neste processo de aprendizagem e internalização.

Considerações Conclusivas

O ideário pedagógico contemporâneo, tanto referente aos discursos que afirmam que hoje a educação precisa acompanhar o desenvolvimento infantil intervindo o mínimo possível e respeitando a espontaneidade da criança, quanto àqueles que valorizam a potencialidade e competência dos alunos, ancora-se nos postulados construtivistas. Por outro lado, que não deixa de estar atrelado a estes argumentos, o processo educacional escolar, em seus diversos segmentos, da educação infantil até o ensino superior, tem consolidado políticas educacionais centradas no treinamento dos indivíduos para atender às exigências do mercado, reduzindo a educação à formação de competências que incidem sobre os fins educacionais (MARTINS, 2004).

Em detrimento disso, o saber científico deixa de nortear a ação pedagógica e os conhecimentos historicamente sistematizados, que se constituem como fundamentais para a humanização dos indivíduos, deixam de ser valorizados, buscando-se “a individualização do conhecimento, a naturalização das desigualdades e a cruel responsabilização do indivíduo por aquilo que suas condições objetivas de vida não lhe permitiram, no que se inclui uma educação escolar de qualidade” (MARTINS, 2004, p. 65).

Percebemos que, no meio acadêmico, exaurimos o discurso da indissociabilidade cuidado-educação. Assim, reiteramos nossa proposição de que haja, em primeiro lugar, interesse de debate e reelaboração de concepções sobre criança, educação infantil e professor de educação infantil, que

orientam a elaboração de políticas públicas para a educação infantil, em especial no âmbito das Secretarias de Educação Municipal/Coordenadorias dessa etapa educativa. O que fazer, então, esperar que a decisão venha de instâncias superiores da administração da educação pública municipal? O que podemos fazer a médio e longo prazo e de forma mais localizada, no interior de cada instituição?

Um dos caminhos a apontar passa pelo desenvolvimento de ações de formação continuada que ofereçam a possibilidade de reelaboração desses conceitos, preparando/formando esses adultos, com vistas a aprimorar a qualidade da interação adulto/criança, além de ajudá-los na construção de sua identidade como professores/educadores que são, juntamente com outros profissionais que atuam na escola. Identificando-os como educadores, podemos interferir na reelaboração da visão que têm sobre a tarefa que desenvolvem, que é comparada à de babás, das quais não se exige qualquer formação profissional, pois não exercem sua tarefa de forma institucionalizada.

Ressaltamos, ainda, a importância que tem a mudança nessa denominação (monitores, auxiliares etc.), pois compartilhamos da ideia de que toda palavra é sempre carregada de significado. “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1981, p. 95.). Ser identificado como educador o coloca em um lugar de mais responsabilidade com as ações que realiza junto as crianças e eleva sua autoestima em relação ao trabalho que desenvolve, exatamente pelo significado que essa palavra carrega e estabelece em nossa sociedade.

Arrisco sugerir que, se essa função fosse denominada não mais de “monitor”, mas de “Auxiliar Educativo”, por exemplo, poderíamos iniciar um processo reivindicatório mais consistente, na direção de trazer para o contexto da creche adultos mais interessados em buscar a qualificação profissional adequada, como professores. Contudo, esperamos que a estrutura político-administrativa dos municípios em geral não contamine nossa intenção pedagógica de ter adultos/profissionais mais conscientes de que trabalham com crianças que se encontram no início de sua formação como seres humanos.

Nosso esforço de reflexão na finalização dessa investigação tem como foco a busca da superação da dicotomia cuidado-educação que ainda perpassa o contexto de atendimento da educação infantil, em especial a faixa etária de zero a três anos. Além disso, consideramos fundamental que aqueles adultos que participam das situações de desenvolvimento e aprendizagem das crianças na creche se tornem cada vez mais conscientes da importância da tarefa que realizam.

Convém retomar que o atendimento institucionalizado para crianças tem uma marca histórica assistencialista que, mesmo decorridos longos períodos revisitados por estudos e revisões oferecidas por diferentes áreas do conhecimento científico, ainda persiste no cotidiano das creches, mantendo a ideia de que aquele é um lugar de cuidar e de “guardar” crianças, ou de meramente deixar que vivam

“alegremente” o início de suas infâncias, antes de serem enviadas à escola fundamental para, finalmente, iniciarem sua “escolarização”.

Constatamos, também, que embora o discurso sobre a necessária mudança na concepção de criança como sujeito de direitos, histórico, crítico e participativo venha conquistando espaço nos âmbitos formativos de professores (inicial e continuado), tal mudança tem ficado apenas ao nível do discurso, pois no cotidiano das instituições de atendimento infantil as práticas que têm sido desenvolvidas não são coerentes com tal discurso, revelando práticas ainda romantizadas e concepções de criança frágil e inocente, vinculadas apenas ao oferecimento e alimentação e higiene.

Pensamentos como esse, além de romantizar a infância prestam um desserviço ao início do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança na escola (escolarização), uma vez que na faixa etária em que ela frequenta a creche (0 a 3 anos) estão em emergência processos de desenvolvimento que são alicerce para muitas e diferentes aprendizagens posteriores, como, por exemplo, a linguagem oral e o pensamento.

Entendemos, por fim, que se revelarmos por meio de pesquisas que analisem de forma pontual e detalhada como tem sido realizada a prática de professores com crianças de zero a três anos, poderemos construir argumentos mais consistentes em defesa da melhoria desta formação e da valorização do trabalho docente desenvolvido com esta faixa etária, contribuindo para desmistificar a visão apenas “cuidadora” que historicamente a permeia, visando revesti-la de intencionalidade educativa pelo investimento em mudanças nesta formação.

Referências

ABOUD, L., AZEVEDO, H. H. O de. Os cantos estão arrumados. E agora, professora? O faz de conta com crianças da educação infantil. **R. Educ. Públ.** vol.28 no.69 Cuiabá set./dez 2019 Epub 15-Jun-2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2238-20972019000300601&script=sci_arttext Acesso em: 12/10/2022.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2006, 26 (2), 222-245. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/abstract/?lang=pt> Acesso em: 24/11/2010.

ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Org.). **Educação Infantil Versus Educação Escolar: Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

ARCE, A. O referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (Re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A. MARTINS, L. M. (orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: Em defesa do ato de ensinar*. 2 ed. Campinas, SP: Alínea, 2010. p.13-36.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-24, e-22498.072, 2023.
Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

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

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** (1996). Lei No, 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEB. Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil /** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEB. Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil /** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEB. Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. (2017). **Base Nacional Comum Curricular** – Brasília: MEC/CNE. Brasil.

CADIMA JUNIOR, P. C.; AZEVEDO, H. H. O. de. Aprendizagem e desenvolvimento: as teorias psicológicas e o trabalho pedagógico intencional na educação infantil. **@rquivo Brasileiro De Educação**, n. 10, v. 19, 234-260, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2022v10n19p234-260>

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo.** 2ª. Ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

FONTANA, R. A. C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar:** Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas, SP: Papirus, 1993, p. 121-151.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Moraes, 1978.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança.** Trad. De José Cláudio de Almeida Abreu, Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, p. 7 - 23.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. **Cadernos Cedes**, v. 24, p. 82-99, 2004.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três.** Campinas: Alínea, 2009. p.163-185.

MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. (Orgs.) **Periodização Histórico-cultural do Desenvolvimento Psíquico:** do Nascimento à Velhice. Campinas: Editora Autores Associados, 2020.

PINO, A. L. B. **Processos de significação e constituição do sujeito:** Temas em Psicologia, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 17-24, abr. 1993. Disponível em:

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-24, e-22498.072, 2023.
Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X1993000100004&lng=pt&nr m=iso>. Acesso em: 15 out. 2018.

ROCHA, M. S. P. M. L.; RIBEIRO, R. B. A. Vida Cotidiana e as Brincadeiras no Primeiro Ano do Ensino Fundamental. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 37, n. 102, maio/ago, 2017. p. 242, 257 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v37n102/1678-7110-ccedes-37-102-00237.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

SALOMÃO, G. T. **Quando a creche é espaço educativo, todos educam**: as equipes de apoio em contextos de educação infantil. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista, Assis/SP, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/e499eadc-097b-4661-819c-5c6ba04d7186>. Acesso em: 15/03/2011

SMOLKA A.L.B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. **Caderno CEDES**, v. 24, 1991. Disponível em: [chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.uemg.br/downloads/educ_foco_08.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.uemg.br/downloads/educ_foco_08.pdf) Acesso em: 13/11/ 20018.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico - livro para professores; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Recebido: 10/10/2023
Aceito: 21/10/2023

Received: 10/10/2023
Accepted: 10/21/2023

Recibido: 10/10/2023
Aceptado: 21/10/2023

