



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCILENE SANTOS DA SILVA

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA DÍADE PROFESSORA-MONITORA NA
PERSPECTIVA DA QUALIDADE: UM ESTUDO EM CRECHE

BRASÍLIA
2012

LUCILENE SANTOS DA SILVA

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA DÍADE PROFESSORA-MONITORA NA
PERSPECTIVA DA QUALIDADE: UM ESTUDO EM CRECHE

Dissertação entregue ao Programa de Pós-Graduação da
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como
parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Maria de Fatima Guerra de Sousa

BRASÍLIA
2012

LUCILENE SANTOS DA SILVA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA DÍADE PROFESSORA-MONITORA
NA PERSPECTIVA DA QUALIDADE: UM ESTUDO EM CRECHE

Profª Drª Maria de Fatima Guerra de Sousa
Orientadora - Faculdade de Educação da UnB

Profª Drª Maria Fernanda Farah Cavaton
Membro Titular - Faculdade de Educação da UnB

Profª Drª Norma Lúcia N. Queiroz
Membro Titular - Faculdade de Educação da UnB

Profª Drª Teresa Cristina Siqueira Cerqueira
Membro Suplente - Faculdade de Educação da UnB

BRASÍLIA
2012

Eu me gloriei em Deus e na sua palavra. Nela pus a minha confiança e não terei medo, pois o que atenta prudentemente para a palavra achará o bem, e o que confia no Senhor será bem-aventurado. O sábio de coração será chamado prudente, e a doçura dos lábios aumentará o ensino (SAL. 54; PROV. 16: 20-21).

Eu agradeço...

Ao meu Deus, Pai, YAHWEH. A Ele seja dada toda honra e toda glória porque tornou realidade esse sonho.

Ao meu esposo, que tem sido um amigo, confidente, parceiro, companheiro de todas as horas.

Aos meus filhos Mateus, Guilherme e Daniel, que, mesmo cobrando de mim, compreenderam as minhas ausências na escola, nos passeios em família, nas refeições, ao deitar e ao levantar.

À minha mãe, que, mesmo sem alfabetização formal, não mediu esforços para dar a mim e aos meus irmãos a Educação. Além disso, sempre me apoio e incentivou.

À professora Fatima, pela oportunidade, incentivo e as leituras atentas e tão preciosas.

À minha pastora Ivonete, pelas orações, incentivos, cuidado e amor.

À minha sempre professora e amiga Anatália, pelo incentivo, orientações, cumplicidade sinceridade, enfim, por tudo o que fez por mim.

À minha amiga, parceira e colega Rosiane, que dividiu comigo tantos momentos nesta caminhada. Obrigada pelas suas orientações, incentivos, cuidados e parceria.

À minha querida colega e amiga Aline, pela acolhida em sua casa, pela cumplicidade, incentivo, leituras e conversas tão importantes.

Às minhas colegas e aos meus colegas de mestrado: Edileia, Cristina, Juliana, Rebeca, Helio, Betânia, Eduardo e tantos outros que tive a oportunidade de conhecer. Obrigada pelas reflexões, carinho, partilhas e tantas coisas boas que aprendi com vocês.

Aos professores examinadores, pelas preciosas contribuições.

Às profissionais que participaram da pesquisa, pela oportunidade de acompanhar o seu trabalho, pela confiança e abertura à reflexão da prática...

Às crianças com quem convivi durante os dois meses de pesquisa, pelo carinho e por compartilharem comigo tantas emoções...

Às amigas e irmãs em Cristo, pelas orações, carinho, apoio e incentivo.

Sem vocês, jamais conseguiria chegar aqui!

SILVA, Lucilene Santos da. **A prática pedagógica da díade professora-monitora na perspectiva da qualidade: um estudo em creche.** Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação).

RESUMO

Esta pesquisa analisa, na perspectiva da qualidade da Educação Infantil, a prática pedagógica da díade professora-monitora junto a crianças de dois anos de idade em uma creche pública do município de Barreiras, Bahia. O desdobramento dessa questão deu-se por meio dos seguintes objetivos específicos: analisar as interações sociais da díade professora-monitora e entre ela e as crianças nas ações de cuidados e educação; identificar o sentido de mediação pedagógica na prática pedagógica da díade professora-monitora. Essa análise foi pautada em uma abordagem histórico-cultural, a partir dos estudos de Vigotski (1991, 1993, 1995, 1999, 2001, 2004, 2007, 2009), Andrada (2006), Kramer (2005), Sousa (1998, 2003, 2006, 2010), Rego (2003), Cerisara (1996, 2002), dentre outros. A partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa realizamos, por um período de dois meses, em turno integral, observações da prática pedagógica em uma turma de maternal I, bem como, entrevistas com duas professoras e duas monitoras dessa turma. Os dados foram organizados por episódios temáticos e tratados na perspectiva da análise de conteúdo. A partir do tratamento dessa questão, reconhecemos que as interações sociais na prática pedagógica da díade professora-monitora com as crianças possibilitam um trabalho com a mediação pedagógica e, portanto, se constituem como um indicador de qualidade na Educação Infantil. Entretanto, os resultados desse estudo apontam para necessidade de revisão da prática pedagógica da díade professora-monitora constituída na Educação Infantil. A análise dos dados nos permite concluir que a constituição dessa díade não se faz mediante a interação das ações desempenhadas por essas profissionais. Evidenciamos um distanciamento das funções de professora e de monitora que se configura em uma separação dos serviços de cuidados e educação na creche. Além disso, verificamos que nos processos de mediação pedagógica essas profissionais se colocam como transmissoras ativas de conteúdos escolares que pouco tem haver com as necessidades educativas das crianças e por assim proceder, as crianças tornam-se passivas nos processos de aprendizagem e desenvolvimento que lhes são propostos. Diante dessa realidade sinalizamos que a presença de duas categorias com formações e profissionalização distintas, atuando no trabalho pedagógico da creche tem comprometido, sobremaneira, a qualidade dos serviços oferecidos pela díade professora-monitora na turma investigada.

Palavras-chave: Qualidade da Educação Infantil. Creche. Prática pedagógica. Professora-monitora. Interações sociais. Mediação pedagógica.

ABSTRACT

This research analyzes, in terms of quality early childhood education, the pedagogical practice of the dyad teacher-monitors with children two years old in a public kindergarten the Barreiras, Bahia. The unfolding of this question was given by the following specific objectives: to analyze the social interactions of the dyad-teacher monitors and between her and the children in care and education actions, identify the meaning of pedagogical mediation pedagogical practice in teacher dyad-monitors;. This analysis was based on a historical-cultural approach, based on studies of Vigotski (1991, 1993, 1995, 1999, 2001, 2004, 2007, 2009), Andrada (2006), Kramer (2005), Sousa (1998, 2003, 2006, 2010), Rego (2003), Cerisara (1996, 2002). From a qualitative research approach conducted for a period of two months, fulltime, observations of teaching practice in a nursery class I as well as interviews with two teachers and two monitors in this class. The data were organized by theme and episodes treated in the context of content analysis. From the treatment of this issue, we recognize that social interactions in pedagogical practice of the dyad-teacher monitors the children with a possible job with the mediation and, therefore, constitute themselves as an indicator of quality in early childhood education. However, the results of this study emphasize the need for revision of teacher pedagogical practice of the dyad-monitors made in kindergarten. The data analysis allows us to conclude that the constitution of this dyad is not done through the interaction of the actions performed by these professionals. We show a departure from the roles of teacher and monitors that are configured in a separation of residential care and education in kindergarten. Furthermore, we found that the pedagogical mediation processes these professionals see themselves as active transmitting educational content that has little to do with the educational needs of children and by so doing, children become passive in the process of learning and development they are proposed. Given this reality signaled that the presence of two categories with different professional backgrounds and acting in the pedagogical work of the nursery is committed, above all, the quality of services offered by the dyadic Teacher-monitor in the group investigated.

Keywords: Quality of Early Childhood Education. Nursery. Pedagogical practice. Teacher-monitor. Social interactions. Pedagogical mediation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Rotina da creche.	88
Quadro 2 - Horários de parque e sala de vídeo	88
Quadro 3 - Rotina da sala de aula.	91
Quadro 4 - Formação das profissionais.	92
Quadro 5 - Divisão das atividades entre professora e monitora.	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - As interações sociais na creche possibilitam processos de mediação pedagógica: um indicador de qualidade na Educação Infantil	46
Figura 2 - Distribuição de creches públicas na cidade de Barreiras, Bahia.....	85
Figura 3 - Planta baixa da instituição.	89
Figura 4 - Instrumentos e procedimentos de pesquisa.....	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de alunos por turmas.....	87
--	----

LISTA DE EPISÓDIOS

Episódio 1: O protagonismo da professora na situação de rodinha proposta às crianças.....	99
Episódio 2: O protagonismo da monitora na atividade de escovação proposta às crianças.....	103
Episódio 3: A ênfase no conteúdo implica na dispersão das crianças na prática pedagógica da díade professora-monitora	112
Episódio 4: O caráter mecânico das atividades exercidas pelas monitoras junto às crianças.....	114
Episódio 5: As interações sociais tornam-se um indicador de qualidade quando as crianças são reconhecidas como protagonistas nos diálogos.....	117
Episódio 6: A responsabilidade da díade professora-monitora nos processos de mediação pedagógica para a formação de conceitos pelas crianças.....	122
Episódio 7: A importância dos sentidos e significados na proposição pedagógica da díade professora-monitora.	126
Episódio 8: Os tempos e espaços da mediação pedagógica na creche	130
Episódio 9: A prática pedagógica com crianças na creche e o pseudoconceito de atividade.....	133

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	23
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	23
1.1. O sentido de qualidade no contexto da educação.....	23
1.2. O enfoque da qualidade negociada na Educação Infantil	29
1.3. Indicadores de qualidade propostos na prática da díade professora-monitora no contexto da creche	43
1.3.1. As interações sociais em uma abordagem histórico-cultural: indicador da qualidade da prática da díade professora-monitora na creche.....	46
1.3.2. A mediação pedagógica constituída nas interações sociais: uma dimensão que sinaliza a qualidade da prática pedagógica da díade professora-monitora na creche.....	53
CAPÍTULO 2	64
PRÁTICA PEDAGÓGICA DA DÍADE PROFESSORA-MONITORA NA CRECHE	64
2.1. Assistencialismo ou escolarização: O que é cuidar e educar na creche?	64
2.2. A díade professora-monitora na prática pedagógica da creche.....	69
2.2.1. A monitora na prática pedagógica da creche: quem é essa profissional?.....	70
2.2.2. A constituição da função da professora na prática pedagógica da creche.....	74
2.2.3. A díade professora-monitora na prática pedagógica creche: a constituição de um trabalho de parceria	77
CAPÍTULO 3	83
METODOLOGIA DA PESQUISA	83
3.1. Método empírico: a pesquisa qualitativa como abordagem de apreensão das interações sociais na creche	83
3.2. O lugar de onde falamos: ambientes de construção das interações sociais ...	84
3.3. De quem falamos em nosso estudo: conhecendo as pessoas que constroem as interações sociais	91

3.4.	Processos de construção da informação	92
3.4.2.	O desenvolvimento da observação e entrevistas	93
3.5.	Discussão dos dados para a compreensão das interações sociais na prática pedagógica da díade professora-monitora	96
CAPÍTULO 4.....		98
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....		98
4.1.	As interações entre professora e monitora na prática pedagógica da creche: um indicador de qualidade no trabalho com as crianças	98
4.1.1.	As interações sociais entre adultos e crianças	116
4.2.	As interações sociais e a constituição da mediação pedagógica: concepções e práticas da díade professora-monitora.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		138
REFERÊNCIAS		143
APÊNDICES		150

INTRODUÇÃO

O estudo da prática pedagógica da díade professora-monitora¹ na creche, orientado na perspectiva da qualidade da Educação Infantil, tem a sua relevância reservada em um momento em que temos evidenciado pesquisas que discutem e defendem a construção da identidade do trabalho docente na Educação Infantil (CERISERA, 2002; SILVA, 2003; SARMENTO, 2011). A professora e monitora, em nosso estudo, são igualmente consideradas profissionais da Educação Infantil, que atuam nos serviços de cuidado e educação nas instituições de atendimento à criança pequena em diversas regiões do nosso país, portanto, a qualidade da prática pedagógica dessa díade tornou-se nosso objeto de estudo e análise no que se refere às interações sociais estabelecidas entre essas profissionais e entre elas e as crianças, entendidas como propulsoras da mediação pedagógica.

A interação social é considerada um indicador da qualidade da prática pedagógica da díade professora-monitora, desdobrando-se, necessariamente, nos processos de mediação pedagógica. Quanto à qualidade na Educação Infantil, em nossa perspectiva, é concebida como um processo negociável e de significação compartilhada entre atores sociais que participam do trabalho com as crianças, em um dado contexto. Na construção dessa qualidade, os sujeitos envolvidos contribuem com seus valores e concepções acerca da natureza e dos objetivos do trabalho pedagógico para a primeira infância, em especial, com o que se empenham para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças (SOUSA, 1998, 2003, 2006, 2010; MARCHESI e MARTÍN, 2003; BONDIOLLI, 2004).

A construção da qualidade negociada na Educação Infantil em espaços públicos, como a creche, envolve diferentes atores sociais: a própria instituição, os pais, o poder público, pesquisadores e estudiosos que atuam em espaços de formação continuada do professor - que se dá tanto na sua prática refletida quanto na sua participação em cursos de graduação e pós-graduação - e da comunidade em geral. Para tanto, é importante que

¹ Em nosso estudo nos referimos à professora e à monitora usando os termos no feminino em função do grande contingente de mulheres atuando na e em alguns contextos, o caso dessa pesquisa, o quadro de docentes é formado somente por mulheres.

os profissionais da área estudem, pesquisem, reflitam e proponham indicadores de qualidade.

Neste trabalho, propomos analisar, na prática pedagógica da díade professora-monitora, as interações sociais e seu desdobramento nos processos de mediação pedagógica tendo como norte a abordagem histórico-cultural.

A escolha da abordagem histórico-cultural justifica-se pela sua concepção de desenvolvimento humano, a partir das interações sociais, mediatizadas por ferramentas simbólicas ou signos compartilhados entre os agentes sociais no interior de uma dada cultura. Para essa teoria, o homem se constitui por meio da dialética entre as suas características biológicas e as condições socioculturais. Ao propor a unidade psíquica entre os fatores internos e externos, defende a visão de homem como um ser integral e supera as concepções dicotômicas do desenvolvimento humano que separam razão/emoção, corpo/mente, interno/externo, cognitivo/afetivo (VIGOTSKI, 1993, 1995, 1999, 2001, 2004, 2007, 2009).

As interações sociais são apontadas por Doran e Parot (2001, p. 439), no contexto da abordagem histórico-cultural, como “uma rede de atividades geradas pelo grupo em que o indivíduo se desenvolve e se organiza; os seres humanos constituíram-se em grupos e seus comportamentos se desenvolvem em situações coletivas”. Ao serem submetidos a situações de interação social, os sujeitos sofrem transformações culturais que incidem nos processos de desenvolvimento nos quais se encontram. Por essa razão, as interações em ambientes coletivos e educativos representam as bases nas quais se constituem as aprendizagens geradoras de desenvolvimento cultural.

Nos estudos que faz sobre mediação simbólica, Vigotski (1996), não se referiu ao professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem. Ao falar de processos de mediação, o autor foi além do espaço educativo e da relação direta professor-aluno, abordando a mediação por meio de ferramentas culturais ou de signos. A partir da mediação simbólica é que foi constituído o conceito de mediação pedagógica no contexto da educação sistematizada.

A abordagem vigotskiana possibilita essa associação em virtude da concepção de que, nas interações sociais, os sujeitos compartilham signos, fazem trocas e se constituem mutuamente. Além disso, Vigotski (2001) concebe a aprendizagem como uma atividade social e responsável por impulsionar o desenvolvimento das funções

psicológicas superiores. Nesse processo, destacamos o papel da díade professora-monitora em ambientes coletivos de aprendizagem infantil, que não é o de mediador, mas de cooperador em situações dialógicas prospectivas atuando em zonas de desenvolvimento iminente nas quais, monitores, professores e crianças são ativos e os adultos, mais experientes, propõem às crianças experiências culturais que lhes possibilitarão avanços significativos (TUNES, TACCA e BARTHOLO JR., 2005; ANDRADA, 2006).

Na Educação Infantil, a díade professora-monitora tem um papel importante nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, são as profissionais que atuam, mas diretamente, nos serviços de cuidado e na educação das crianças pequenas. Embora sejam tratadas em categorias diferentes, ambas dividem o tempo e o espaço de trabalho junto às crianças, portanto, são igualmente responsáveis pelo desenvolvimento das crianças.

No Brasil, há diferença na maneira como são tratadas as professoras e as monitoras a começar pelos documentos que regulamentam as políticas públicas educacionais, ao apontarem que os profissionais da primeira etapa da Educação Básica são os professores, os coordenadores e os diretores. Na maioria das vezes, os documentos não incluem os monitores. Essa situação pode ser verificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998); nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a (BRASIL, 2008) e nos Critérios para o Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009).

Os documentos oficiais reconhecem a professora da Educação Infantil como profissional da Educação Básica que precisa ter resguardados os seus direitos, a saber: plano de cargos e salário; férias remuneradas; piso salarial; participação na elaboração da proposta pedagógica da instituição; autonomia no planejamento pedagógico e na gerência das atividades realizadas em sala de aula junto às crianças.

Já a monitora, ainda que atue com a professora na prática pedagógica, participando, conjuntamente, dos serviços de cuidado e educação das crianças, não recebe o *status* de docente. A ela é destinada outra categoria, a qual lhe torna conhecida como a “profissional de creche”. Em alguns estudos (CERISARA, 1996, BUFALO, 1997) e documentos, existe, inclusive, a proposta de extinguir essa categoria. Exemplo

disso encontra-se na “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação” (BRASIL, 2006, p. 22), que assim expressa uma de suas metas: “extinguir progressivamente os cargos de monitor, atendente, auxiliar, entre outros, mesmo que ocupados por profissionais concursados em outras secretarias ou na secretaria de educação e que exercem funções docentes”.

Entretanto, em função da dinâmica da realidade no trabalho com crianças pequenas, temos assistido a um movimento contrário à meta do referido documento. Muitos municípios têm realizado concursos públicos e/ou estabelecido contratos temporários para a alocação de monitores em creches. Estes com uma função clara: auxiliar o professor no trabalho pedagógico. Essa é uma realidade vivenciada em todo o país, cuja explicação tem origem antiga: em função da secundarização do exercício da docência, não se exige formação específica, nem ao menos a mínima requisitada pela LDB/1996, que é o Magistério, para que as monitoras atuem na Educação Infantil.

Essa forma de contratação das monitoras têm seus efeitos refletidos na prática pedagógica da díade professora-monitora e nas atribuições profissionais de cada uma, especialmente se consideradas as singularidades do complexo trabalho na creche. A professora tende a assumir as atividades ditas “pedagógicas”, e a monitora se responsabiliza pelos cuidados com a higienização e a alimentação das crianças. Muitas vezes, nenhuma delas tem formação específica para atuar na educação de crianças pequenas, configurando-se, portanto, uma representação social de que o trabalho na creche está ancorado apenas no serviço de cuidar. Assim entendido, permanece o equívoco de que não há necessidade de profissionais com formação para o exercício da profissão docente.

Ainda nessa perspectiva, ressaltamos a escassez de pesquisas científicas que tratem especificamente da relação constituída pelo trabalho e parceria entre as professoras e as monitoras na prática pedagógica da Educação Infantil. Apesar disso, existe um significativo número de pesquisas que discute o trabalho docente, com foco na formação de professores, incluindo, nessa relação, as monitoras (CAMPOS, 1994; LUREANO, 2007, KOPCAK, 2009, VASCONCELLOS e ROCHA, 2009).

Em atuação na coordenação pedagógica e na gestão de um Centro Municipal de Educação Infantil, observei a situação de contratação e organização do trabalho docente na creche. Para o desenvolvimento das ações de cuidar e educar, a grande

maioria eram contratos, nos quais, haviam professores pouco experientes, com a formação mínima e muitos monitores sem formação específica na área da educação. Os artifícios utilizados pela gestão municipal para oferecer a Educação Infantil, na maioria das vezes, ignoram a criança como um ser histórico-cultural de direito, por desrespeitar, dentre outros, o seu direito a ser atendida por profissionais devidamente preparados e capacitados. Tal quadro gera inquietação aos estudiosos e profissionais da área e, em especial, aos que conhecem as determinações e orientações legais propostas nos documentos oficiais no que diz respeito aos indicadores que definem uma Educação Infantil de qualidade, cuja finalidade é promover o desenvolvimento integral da criança.

Compartilhando o cotidiano pedagógico com profissionais da creche, percebemos que muitos dos equívocos e entraves que dificultam a realização da prática pedagógica de qualidade decorrem das variadas concepções sobre o cuidar e o educar das crianças pequenas, expressas pelas profissionais que, em muitos casos, não têm formação específica e, por conseguinte, tendem a reduzir as atividades da creche em práticas assistencialistas ou de escolarização precoce. Nessa realidade, torna-se muito difícil realizar um trabalho pautado nas interações sociais que incluem as crianças como protagonistas dos processos de aprendizagem a partir de situações de mediação pedagógica.

Na instituição onde trabalhava, era possível evidenciar essa prática pedagógica, apesar de lá haver um horário definido para a coordenação das professoras e monitoras. Nesse momento, entre outros assuntos, era discutida a indissociabilidade das atribuições dessas profissionais. Todavia, na prática pedagógica, elas esbarravam nas diferenças impostas pelo sistema educacional, as quais se apresentavam como condicionantes das posições destinadas a cada uma no trabalho pedagógico da creche, uma vez que existe uma histórica distinção de suas funções.

Naquele contexto, tais diferenças se traduziam na impossibilidade de tratar com unidade as funções de cuidar e educar na creche, já que eram desempenhadas por categorias profissionais distintas - monitoras e professoras -, o que, por fim, reforçava a concepção dicotômica entre os serviços de cuidar e educar.

Em certa ocasião, aprofundamos nossas experiências estudando as especificidades do trabalho docente na creche. Durante o curso de formação realizado pelo Núcleo de Educação Infantil da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Campus

IX, que envolveu os profissionais da instituição onde trabalhávamos, foi possível ampliar nossos olhares para as especificidades da creche, para os serviços de cuidar e educar e, portanto, para as implicações teórico-metodológicas de organização da prática pedagógica envolvendo crianças de até três anos de idade. Esses estudos provocaram-nos momentos coletivos de reflexão acerca da prática pedagógica da díade professora-monitora. No curso, discutimos a abordagem Reggio Emilia e percebemos a importância do trabalho docente. Segundo Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 64), nessa abordagem:

O professor é acima de tudo o ouvinte, observador, é alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem. [...] é distribuidor de oportunidades [...] não juiz, mas um recurso ao qual a criança pode recorrer quando precisar tomar emprestado um gesto, uma palavra.

A partir dessa experiência, refletimos, de forma coletiva, entre os sujeitos da instituição, o papel dos profissionais da Educação Infantil e a relevância social da formação específica como uma necessidade para o trabalho junto às crianças pequenas. A reflexão acerca dessas questões em associação com a realidade na qual atuávamos – professoras que não entendiam o cuidar como serviço da sua prática e monitoras que não tinham a formação para o trabalho pedagógico -, conduziu-nos à descoberta de que não compreendíamos essa atividade como uma unidade de mediação pedagógica. Essa situação redundou principalmente em duas indagações: “A dicotomização dos serviços cuidar e educar se dá em virtude da presença, em sala de aula, de duas categorias de trabalho - professora e monitora? A relação professora-monitora contribui para a qualidade da Educação Infantil?” Para responder a essas perguntas, julgamos necessária a realização de uma pesquisa mais sistematizada, em um programa de pós-graduação *stricto sensu*.

Assim, o ingresso no Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília foi motivado pelo interesse em aprofundar os estudos acerca da qualidade na Educação Infantil, considerando as especificidades da prática pedagógica da díade professora-monitora junto às crianças de uma creche. Para tanto, nos apropriamos da abordagem histórico-cultural para entender de forma mais consistente as interações sociais e a mediação pedagógica. Esses estudos estão fundamentados em teóricos dessa corrente epistemológica, em especial, os seguintes: Leontieva (1978), Vigotski (1991, 1993, 1995, 1999, 2001, 2004, 2007, 2009), Rego (2003), Andrada (2006), Tunes, Tacca e Bartholo Jr. (2005), Arce e Martins (2007).

A partir dessas experiências, chegamos á outras questões de pesquisa:

- O que caracteriza uma prática pedagógica de qualidade na díade professora-monitora na creche?

Essa questão se desdobra em duas:

- Como são constituídas as interações sociais na prática pedagógica da díade professora-monitora na creche?
- Qual o sentido de mediação pedagógica constituídos na prática de cuidados e educação da díade professora-monitora juntos ás crianças de dois anos de idade?

Sistematizamos essas questões em um objetivo que consiste em analisar o que caracteriza uma prática pedagógica de qualidade na díade professora-monitora junto a uma turma de maternal com crianças de dois anos de idade em uma creche municipal de Barreiras, Bahia. O desdobramento dessa temática dar-se-á por meio dos seguintes objetivos específicos:

a) analisar as interações sociais da díade professora-monitora e entre ela e as crianças nas ações de cuidado e educação;

b) identificar o sentido de mediação pedagógica na prática pedagógica da díade professora-monitora;

Para tanto, recorreremos à pesquisa qualitativa, durante o qual realizamos, em um período de dois meses, em turno integral, observações da prática pedagógica da díade professora-monitora com as crianças de uma turma de maternal I, bem como fizemos entrevistas com as duas professoras e monitoras da respectiva turma. Os dados levantados durante a investigação foram tratados por episódios temáticos na perspectiva da análise de conteúdo.

No que diz respeito à sua organização, este trabalho está dividido em quatro capítulos, a saber: o primeiro, intitulado “Qualidade na Educação Infantil” trata da qualidade na Educação Infantil, destacando os seguintes pontos: o sentido da qualidade no contexto da educação; o enfoque da qualidade negociada na Educação Infantil; os indicadores de qualidade propostos na prática da díade professora-monitora no contexto da creche; as interações sociais como propulsoras da mediação pedagógica. O segundo capítulo, denominado “Prática pedagógica da díade professora-monitora na creche”, discute a prática pedagógica da

díade professora-monitora na creche, buscando responder a indagações como: “O que é cuidar e educar na creche?”, “Quem é a monitora? Além disso, esse capítulo trata da constituição da função das professoras na prática pedagógica da creche; e a constituição de parceria na prática pedagógica da díade professora-monitora na creche. O terceiro capítulo apresenta a metodologia de trabalho empregada e, por fim, o último capítulo traz a análise e a interpretação dos dados coletados durante o estudo de campo, sistematizados em episódios temáticos, por meio dos quais reconhecemos o papel das interações sociais na prática pedagógica da díade professora-monitora com as crianças como um indicador de qualidade na Educação Infantil.

CAPÍTULO 1

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1. O sentido de qualidade no contexto da educação

No Brasil, a qualidade na educação tem sido objeto de preocupação e discussão, desde século XIX, no cenário da República Velha. Gadotti (2010) afirma que, naquela época, Rui Barbosa elaborou um relatório a respeito da oferta da instrução primária para a população e criticou a morosidade do desenvolvimento dos sistemas de ensino brasileiro em relação a outros países. Segundo o autor, os problemas da escola brasileira daquele período continuam atuais, de modo que, se publicados hoje trechos daquele relatório, ninguém saberia que se trata de um texto do final do século XIX.

Ainda segundo Gadotti (2010), a discussão em torno da qualidade e da quantidade em educação continua sendo uma preocupação tão atual quanto foi no século XIX, mas a partir de outro cenário, já que, no tempo de Rui Barbosa, pretendia-se reproduzir o modelo norte-americano de educação. Hoje, de acordo com o autor, as exigências em relação à educação mudaram em função, sobretudo, das mudanças ocorridas nas profissões e no mercado de trabalho, na cultura, nas relações sociais, no meio ambiente, entre outros âmbitos. Para o autor, atualmente, busca-se “encontrar um novo paradigma de vida, de vida sustentável, que possa renovar nossos sistemas de ensino e lhes dar sentido [...]” (GADOTTI, 2010, p. 6).

Mas o que entendemos por qualidade? Que sentidos têm sido dados a esse termo no campo da educação? Em si, o termo é polissêmico e precisa ser considerado em contextos específicos, pois envolvem distintos elementos que são interdependentes (GADOTTI, 2010; ZABALZA, 1998; SOUSA, 1998, 2003, 2006; RIOS, 2003; DALBERG, MOSS, PENCE, 2003; BONDIOLLI, 2004).

Gadotti (2010) argumenta que a qualidade não está separada da quantidade e que, até agora, só tivemos uma educação de qualidade para poucos. O autor declara:

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo,

como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (Gadotti, 2010, p. 7).

Por envolver fatores de ordens muito diferentes, mas interdependentes, o autor destaca a complexidade da busca pela qualidade na educação, já que não basta melhorar apenas um aspecto para garantir a melhoria da educação. É preciso considerar um conjunto de fatores para conquistar tal qualidade.

No âmbito da Educação Infantil, Sousa (1998) também aponta a dificuldade em conceituar o termo. Segundo a autora, é “mais fácil exigir, falar sobre ou reconhecer a qualidade – em um dado produto ou serviço ou num programa, numa pessoa, ou numa equipe de trabalho, do que defini-la” (SOUSA, 1998, p. 2). Para ela, parte dessa dificuldade está no seu caráter multidimensional, em especial, quanto à interdependência de suas dimensões ou fatores e, ainda, à dimensão valorativa e avaliativa que o termo carrega. Por isso, a discussão da autora ampara-se nos desafios da qualidade na diversidade no contexto da Educação Infantil. Sob esse pressuposto, Sousa (1998) apresenta algumas das principais características gerais do conceito de qualidade:

1- qualidade é um processo complexo e multidimensional; 2- qualidade não resulta do acaso, é construída e conquistada. Supõe, entre outros, a visão do todo, tempo, esforço, determinação, persistência, motivação e trabalho interdisciplinar; 3- buscar a qualidade requer a explicitação de critérios e de indicadores – a partir do que se está considerando a qualidade e a partir de que se pode dizer que ela existe; 4- a qualidade é sempre considerada a partir de um dado contexto. Isto é, requer que se esclareça onde e sobre que qualidade se está falando. Os contextos são, em geral, diversificados; 5- a qualidade será tanto maior quanto maior for a diminuição de suas próprias incertezas (ou da percepção sobre suas incertezas); 6- a qualidade envolve credibilidade; 7- há sempre certo grau de abertura ou de flexibilidade quando se fala em qualidade. Isto sinaliza a necessária abertura para níveis ainda mais altos de qualidade; 8- a qualidade implica no envolvimento de idéias e pessoas e na diversidade de suas relações pessoais e profissionais; 9- há uma estreita relação entre a qualidade e satisfação de necessidades (SOUSA, 1998, p. 6).

Por considerar importante cada aspecto e, sobretudo, sua relação no conjunto, a autora destaca vários desafios da Educação Infantil, na busca pela qualidade, a começar pelo atentar-se para a sua complexidade e multidimensionalidade, pois envolvem muitos fatores de natureza diversa.

Posteriormente, em texto no qual discute o significado e os desafios da qualidade, na perspectiva da sua relação com a aprendizagem, com o desenvolvimento e

com o trabalho pedagógico na Educação Infantil, Sousa (2006) acrescenta outras características da qualidade, a saber:

1- a relatividade; 2- a não neutralidade; 3- a presença de componentes avaliativos; 4- a presença de componentes subjuntivos, daí a relevância da explicação de critérios concretos e objetivos; 5- a presença de elementos valorativos acordados e julgados éticos, que podem variar, conforme o contexto considerado; 6- a presença, na sua efetivação, de fatores histórico-sociais, culturais e políticos; 7- a necessidade de, no âmbito da educação, considerá-la tanto em termos de seus processos e resultados como em relação às suas metas e perspectivas, sem isso, fica difícil se pensar, objetivamente, na sua avaliação e na direção da perspectivas de melhoria; 8- a necessária presença (e consideração) de uma coerência interna e da continuidade da qualidade, nos contextos educativos; 9- a não linearidade da ocorrência da qualidade em dada instituição educativa, com tudo o mais que ocorre na dinâmica vida; 10- relatividade (SOUSA, 2006, p. 99).

Diante dessas múltiplas características da qualidade apontadas por Sousa (1998, 2006) é possível compreender a complexidade do conceito de qualidade na educação e, em especial, na Educação Infantil. Isso porque precisamos considerar o contexto, as condições materiais e humanas disponíveis, e reconhecer o papel de todos os atores sociais envolvidos direta e indiretamente com a infância, a criança e a sua educação.

Nessa mesma direção, Rios (2003) entende que o conceito de qualidade articula-se com o de competência. Para a autora, sendo a qualidade um conceito totalizante, abrangente, multidimensional, social e historicamente determinado, não pode ser concebido fora do contexto concreto de onde emerge o seu significado. Perspectiva amparada no entendimento de que “uma análise crítica da qualidade considerará todos esses aspectos articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica, aos de caráter político-ideológico” (RIOS, 2003, p. 64). A reunião desses elementos dá visibilidade à qualidade na Educação Infantil, em uma perspectiva abrangente e crítica, vez que exige um exercício de reflexão cujos questionamentos subjacentes, entre outros, são: “De qual qualidade se está tratando?”, “Em qual contexto?”, “Com quais atores?”, “Em que condições a qualidade está sendo construída?”.

O conceito de qualidade não é neutro. Há componentes ideológicos implícitos e explícitos em suas diferentes conceitualizações, pois concepções e sentidos são socialmente constituídos no tempo e no espaço. Ou seja, são estruturados em valores,

crenças e interesses, conforme sinalizam Moss e Pence (apud DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003):

Qualidade nos serviços dedicados à primeira infância é um conceito construído, subjetivo e em sua natureza é baseado em valores, crenças e interesses, ao invés de uma realidade objetiva e universal. O cuidado infantil de qualidade está em grande parte no olhar do observador (MOSS e PENCE apud DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p. 14).

Os sentidos da qualidade na Educação Infantil são produzidos pelos atores sociais (pais, crianças, profissionais, comunidade em geral) que participam do cotidiano dos espaços educativos, por meio do diálogo democrático, do envolvimento e comprometimento com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças pequenas.

Referindo-se à amplitude desse conceito Rios (2003) afirma que este se expressa em termos ou categorias e possui duas propriedades lógicas: a extensão e a compreensão, e citando , Chauí (RIOS, 2003, p. 67) explica que:

Extensão é o conjunto de objetos designados por um termo ou uma categoria. **Compreensão** é o conjunto de propriedades que esse mesmo termo ou essa mesma categoria designa. [...] Quanto maior a extensão de um termo, menor a sua compreensão, e quanto maior a compreensão, menor a extensão (CHAUÍ apud RIOS, 2003, p. 67; grifos nossos).

Se os conceitos são socialmente constituídos e também, ressignificados, reformulados e ampliados, então, a extensão e a compreensão de um termo não podem ser consideradas estáveis, mas dinamicamente interdependente. Tal é o caso do conceito de qualidade que, na educação, segundo Imbernòn (2004), não é um termo estático e sua compreensão depende da ideia que se tem desta. Assim, as concepções de qualidade na educação estão intimamente relacionadas às concepções que se tem de desenvolvimento, aprendizagem e, no caso da Educação Infantil, de concepção outras relacionadas, tais como: infância, criança, cuidar e educar e prática pedagógica.

Como não poderia deixar de ser, as referências de qualidade nos espaços educativos de caráter pedagógico são, também, atributos necessários à implementações dos processos formativos, conforme explicitado por Rios (2003):

Quando se fala de qualidade está se pensando em uma série de atributos que teria essa educação. A qualidade, então, não seria um atributo, uma propriedade, mas, consistiria num *conjunto* de atributos, de propriedades que caracterizariam a boa educação. Poderíamos dizer, então, que a Qualidade com maiúscula, é, na verdade, um conjunto de “qualidades” (RIOS, 2003, p. 68-69).

A referência à qualidade na Educação Infantil, diz respeito aos aspectos físicos (espaços, materiais, disponíveis, disposição dos móveis, organização, dentre outros), à prática pedagógica, aos profissionais que atendem as crianças, aos sujeitos histórico-culturais (parceiros) que complementam o atendimento às necessidades infantis, entre outros atributos.

O trabalho com crianças na creche tem múltiplas especificidades. Quando de qualidade, espera-se que seu foco seja responder às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Portanto, requer profissionais dispostos a ouvi-las e capazes de planejar situações de aprendizagem e de desenvolvimento por meio de processos formativos, entre eles, as interações sociais, que podem vir a ser indicadores de qualidade. É nessa perspectiva que deve acontecer o atendimento integral à criança pequena. Além dos educadores, essa ação envolve outros parceiros, tais como: médicos, psicólogos, dentistas, agentes comunitários, igualmente responsáveis pelo bem-estar físico, psicológico e social das crianças. Não menor é a importância da assistência social, por está voltada para o atendimento das necessidades das famílias das crianças.

Essa articulação, quando adequada, amplia as interações sociais e se edifica enquanto um indicador de qualidade. Concordamos com Enguita (2002) quando afirma que o fato de o termo qualidade ser polissêmico contribui para reunir, em um mesmo grupo, pessoas com diferentes concepções de educação, por exemplo, “os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem suas vantagens relativas” (ENGUITA, 2002, p. 96). Nesse sentido, é pertinente o posicionamento de Correa (2003) de que não há uma qualidade na Educação Infantil, mas qualidades, já que estas emergem das interações sociais.

Qualidade é um termo que dá margem a diferentes sentidos subjetivos e objetivos. Os atributos que a configuram em um determinado contexto não necessariamente servem a outros. Uma Educação Infantil de qualidade reconhece a criança como ser social e tem como referência as interações sociais, uma vez que são

elas que criam as situações de aprendizagem capazes de impulsionar o desenvolvimento integral, incluindo aspectos físicos, psicológicos, sociais, cognitivos e afetivos.

Neste trabalho, ratificamos a relevância das interações sociais no trabalho com as especificidades dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, entendendo a infância como uma categoria social, uma fase geracional e singular da vida do homem. Concordamos com Sousa (2003) quando ressalta que é preciso reconhecer:

A relevância dos primeiros anos para vida presente e futura da criança. É nessa etapa que as bases da constituição da pessoa e do seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem, da sua forma de ser e estar no mundo se inicia. É também um momento em que a criança é mais suscetível a influências que tende a ser duradouras em sua vida (SOUSA, 2003, p. 215).

A Educação Infantil tem papel singular na infância. É na creche e na pré-escola que o ensino sistematizado volta-se para a promoção do desenvolvimento integral da criança. Nessa direção, amparamo-nos na perspectiva vigotskiana quanto à concepção de desenvolvimento infantil, pois, para nós, esse processo não é algo natural ou consequente da maturação biológica apenas, mas de um evento sociocultural, que depende das condições e relações sociais.

Na infância, a criança é um ser histórico-cultural que necessita ampliar suas experiências de vida para alcançar uma série de metas. A esse respeito, Miguel (2002) afirma que o desenvolvimento do autoconceito, do sistema simbólico básico da cultura, da competência social, cognitiva, motora e o desenvolvimento de interesse e da atitude positiva em relação à aprendizagem que acontece na Educação Infantil contribuem para o sucesso da criança em toda a sua vida. Segundo o autor, toda a comunidade educativa (investigadores, políticos, profissionais e famílias) precisa definir a de qualidade, identificando aspectos de intervenção que produzem diferenças positivas no desenvolvimento da criança.

Compartilhamos com Dahlberg, Moss e Pence (2003) a concepção de que a qualidade não “é algo lá fora para ser descoberto e nem avaliado pelos especialistas” (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p. 15). No caso da qualidade na Educação Infantil, concebemo-la como uma construção social que se dá em um contexto concreto, na dinâmica das interações sociais, incluindo o envolvimento e o comprometimento efetivo dos seus atores - pais, profissionais, governos, investigadores, entre outros.

Ressaltamos a importante necessidade de reconhecer os espaços onde vivem as pessoas como ambientes de aprendizagem e, quanto ao espaço específico onde se processa a Educação Infantil, trata-se de lugar identitário, em que a prática pedagógica inclui todos os atores direta e indiretamente envolvidos com a criança. Nesse ponto, Correa (2003) diz que:

Mais importante do que uma conceituação exaustiva é o processo de discussão, do qual todos os envolvidos devem participar: educadores, família e criança. Para além do âmbito técnico (da excelência), o conceito de qualidade deve ser visto pelo âmbito filosófico: não é a busca da verdade absoluta, é um campo de opções (CORREA, 2003, p. 88).

Desse modo, torna-se necessário um aprofundamento do entendimento da qualidade na Educação Infantil a partir de algumas das abordagens que têm tratado de ampliar os estudos sobre o tema na perspectiva da negociação, do diálogo, da construção social. É o que faremos a seguir.

1.2. O enfoque da qualidade negociada na Educação Infantil

Nas três últimas décadas, a discussão da qualidade tem crescido muito no âmbito da Educação Infantil. No Brasil, dois documentos publicados pelo Ministério da Educação evidenciam a sua importância no ordenamento institucional dos processos formativos que envolvem a infância, a criança e a sua educação. Trata-se dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a – PNQEI - (BRASIL, 2008) e dos Indicadores da Qualidade na – IQEI - (BRASIL, 2009).

Se considerarmos a história do atendimento à infância no Brasil, esses documentos representam avanço teórico-metodológico significativo. Os objetivos estabelecidos nos PNQEI (BRASIL, 2008) são bastante abrangentes, sendo apontados como “referência, pontos de partida ou de chegada” para as instituições educativas projetarem seus trabalhos (BRASIL, 2008, p. 8). Já os IQEI (BRASIL, 2009) tratam de aspectos mais específicos, servindo para conferir sentido aos PNQEI (BRASIL, 2008), por meio da participação da comunidade educativa.

O teor político-ideológico desses documentos especifica o posicionamento das políticas públicas brasileiras a partir de uma dimensão mais ampla. Isso porque no mundo e no Brasil, estudos e pesquisas têm tratado a qualidade na educação infantil em perspectivas diferentes e, por vezes, díspares. Na visão de Oliveira (2007), três enfoques podem ser evidenciados nas discussões a respeito da qualidade na educação infantil, a saber: o da “qualidade total”; o da “política dos indicadores externos de avaliação”, proposto em nosso país, principalmente, pelo poder público; o da “qualidade como construção do significado”. Todavia, além dos que foram apresentados pela autora, existe ainda um quarto enfoque: o da “qualidade negociada” (BONDIOLI, 2004; SOUSA, 1998, 2008; FREITAS, 2005). Em relação a esta, Sousa (1998, 2008) argumenta que a qualidade é construída em contextos determinados, onde seus atores sociais são protagonistas na criação e na definição dos seus referenciais e na sua constante melhoria.

A abordagem da qualidade total, segundo Oliveira (2007), tem relação direta com a visão empresarial, vez que o seu teor político-ideológico ampara-se na perspectiva dos programas governamentais financiados pelas agências multilaterais, sob a ideia de enxugamento dos recursos e aumento da produtividade, com vistas a um trabalho que gere resultados com o mínimo de investimentos financeiros.

Segundo Rosemberg (2003), essa perspectiva foi trazida para a Educação Infantil após a promulgação da LDB/1996, momento em que o Banco Mundial assumiu, de vez, no Brasil, o ordenamento das reformas escolares em toda a educação básica, incluindo a Educação Infantil. Sob a premissa capitalista, a lógica do trabalho na primeira etapa da Educação Básica foi a de recuperar o modelo antigo de educação de massa, tratando o desenvolvimento infantil por meio de modelos assistencialistas, outrora conhecidos como “creches domiciliares”, e da transformação de espaços públicos em improvisadas brinquedotecas, sob a responsabilidade de outros órgãos que não os da educação. A autora afirma que tais práticas revelam o interesse de o Estado dividir a sua responsabilidade na oferta de serviços de atendimento à infância, a fim de não arcar com os custos da implementação de uma Educação Infantil de qualidade.

Essa medida política gerou retrocessos na Educação Infantil porque descaracterizou a prática pedagógica destinada às crianças de zero a cinco anos de idade, principalmente, frente aos avanços das pesquisas que tratam dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, assim como da profissionalização e da

formação de seus profissionais, questões que, segundo Rosemberg (2003), concorrem para um atendimento de qualidade à criança.

Em consonância com esse pensamento, os PNQEI (BRASIL, 2008) expressam que “a educação se submeteu a uma crescente preocupação com medidas de eficiência na gestão dos recursos disponíveis, marcadas pela influência dos órgãos de cooperação internacional” (BRASIL, 2008, p. 19). As medidas importadas do mundo empresarial e adotadas na escola resultaram em um estabelecimento externo e impositivo de metas de qualidade, assim como em uma política de descentralização de responsabilidades, sob o discurso de que se estaria implementando um sofisticado modelo de avaliação dos resultados das aprendizagens.

Freitas (2007) chamou atenção para esse processo de descentralização e de transferência das responsabilidades do Estado para a escola, bem como para a imposição dos processos de avaliação externa à educação básica pelo poder público. O autor alerta sobre o perigo das ações que limitam a qualidade da educação ao acesso, além de lembrar que tais medidas são pouco eficazes para combater as desigualdades sociais existentes no interior da escola pública e que ocultam a má-qualidade dos serviços em educação prestados às camadas mais humildes da sociedade brasileira.

De acordo com o autor referido, as políticas de responsabilização unilateral transferem responsabilidades para os profissionais, favorecendo a configuração de uma escola para pobres e de outra para ricos. Além disso, o processo de avaliação externa à escola, centralizado, tende a ocultar, nos termos do autor, as “dificuldades que as classes populares estão tendo para aprender no interior da escola, legitimando estratégias que somente conduzem ao adiamento da exclusão destes” (FREITAS, 2007, p. 965). A ideia de qualidade que se evidencia nesse contexto fundamenta-se em valores como a competitividade, a excelência, a padronização, a produtividade e o individualismo. Conforme argumenta Galardini (1996, p. 523), “no mundo do mercado, a palavra qualidade remete ao índice de satisfação do cliente que usufrui um determinado produto”.

Assim, o que está por trás dessa concepção de qualidade não é o interesse no bem comum, na escola pública, nas creches e pré-escolas. O foco está no mercado, na política de enxugamento dos investimentos públicos, a qual reduz os recursos destinados à educação e aos serviços sociais e redundam na oferta de uma educação pobre para pobre.

Os efeitos dessa abordagem da qualidade podem ser percebidos na Educação Infantil. Os investimentos não visam assegurar condições para a promoção de um atendimento integral e integrado à população infantil nem reconhecem o direito da criança a uma educação que respeite as suas especificidades. Pelo contrário, a preocupação majoritária é com a antecipação dos processos de alfabetização das crianças, especialmente, as de quatro a seis anos de idade, com vistas em prepará-las para o Ensino Fundamental. O processo educativo, nesse caso, assume outro sentido, configurando-se como uma educação preparatória.

Em outra perspectiva, a Educação Infantil tem funções sociais que se distinguem das demais modalidades de ensino. É um equívoco pensar que a referência à pré-escola signifique preparar para a escola, como bem explicita Sousa (1998, p. 2) ao afirmar que a Educação Infantil “se diferencia qualitativamente do termo ‘educação pré-escolar’, comumente usado, por ser esse último inadequado, impreciso, limitador e excludente”.

Compartilhamos com Kuhlmann Jr. (2004, p. 69) o pensamento de que “não é dessa qualidade que as propostas aqui defendidas são tributárias [...], proposta que tem seguido sempre a perspectiva não do consumo, do mercado mais do direito”. A educação de qualidade que defendemos tem como premissa básica o atendimento às crianças por meio da diversificação das interações sociais em suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento, respeitando-as como seres de direitos.

Nesse sentido, o enfoque das políticas de indicadores externos, da construção do significado, e da qualidade negociação, são compreensões que se diferenciam substancialmente do enfoque da qualidade total. Por seu turno, os três primeiros enfoques assemelham-se em alguns pontos e divergem em outros. São semelhantes em conceber a qualidade como um processo dinâmico e singular que envolve crenças e valores. Entretanto, são divergentes quanto à operacionalização institucional, conforme aponta Oliveira (2007), quando afirma que a política dos indicadores externos está na dimensão dos parâmetros e/ou indicadores e do processo de construção do significado que se organiza na dinâmica social do trabalho. Para nós, a abordagem da qualidade negociada também se constitui na participação coletiva dos atores sociais envolvidos com os processos educativos, porém não dispensa a construção de indicadores, desde que resultem de sentidos partilhados entre os usuários da escola.

No que concerne à abordagem dos indicadores externos, destacamos a preocupação com apresentação de elementos norteadores que sirvam como parâmetros para as instituições de Educação Infantil. Assim, a ideia de construção de parâmetros e/ou indicadores de qualidade para a educação, apontada pelas políticas públicas educacionais, insere-se nos discursos da própria qualidade. Tratando dessa perspectiva no contexto europeu, Marchesi e Martín (2003) apontam dois fatores que justificam essa necessidade:

A exigência de maior qualidade nos sistemas educacionais está estreitamente relacionada com o desenvolvimento de indicadores para analisar o seu funcionamento. E também contribui para esse interesse, pelo desenvolvimento dos indicadores, a crescente pressão social para conhecer o funcionamento educativo e os efeitos produzidos pelas decisões que os responsáveis políticos adotam na política nacional (MARCHESI e MARTÍN, 2003, p. 27).

Para os autores, as mudanças nos espaços de Educação Infantil refletem esse acompanhamento cuidadoso não só dos responsáveis pelos recursos e pela administração, mas, principalmente, da comunidade educativa que, além de verificar ou fiscalizar se a educação está funcionando bem frente aos indicadores de qualidade, também exige as devidas mudanças para atingir os objetivos esperados.

No Brasil, a situação é muito diferente. No geral, não se tem uma participação efetiva dos diferentes setores da sociedade e da comunidade educativa, especialmente dos pais e professores, em busca de melhores condições no atendimento em creches e pré-escolas. Para muitos, sobretudo entre as famílias menos favorecidas economicamente, a creche não é um direito da criança e de suas famílias, mas um favor que lhes é prestado.

No país, a proposta de estabelece para Educação Infantil parâmetros e de construir para ela indicadores de qualidade com a participação coletiva ainda é nova e pouco compreendida pela sociedade civil. Daí a importância de se entender a concepção de parâmetros e indicadores de qualidade. Os PNQEI (2008) assim os definem e diferenciam:

Parâmetros são referências ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. **Indicadores**, por sua vez, presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro (BRASIL, 2008, p. 8).

Na abordagem de Marchesi e Martín (2003), por serem construídos, parâmetros e indicadores da qualidade da Educação Infantil, devem ser considerados com cuidado, no processos de elaboração dos instrumentos de avaliação, porque estes não falam por si só, são representações, não construções no vazio. Para tanto, os autores reiteram: “a escolha dos indicadores depende do conceito de educação e das propriedades no ensino que sustentem” (MARCHESI; MARTÍN, 2003, p. 27). Além disso, a interpretação dos indicadores de qualidade precisa ser realizada com prudência, a partir da realidade de seu contexto, levando em conta os valores e as finalidades institucionais ali presentes. A escolha não se dá ao acaso, muito menos está isenta de ideologias.

No âmbito das políticas públicas, Oliveira (2007) destaca a inserção do discurso da qualidade em alguns documentos internacionais: INES², AIARE³ e OCDE⁴, e outros nacionais, como os exames de avaliação do MEC, a exemplo da Provinha Brasil, e outros da educação básica. Segundo a autora, essas ações governamentais avaliam os sistemas de ensino por meio de indicadores muito distantes da realidade dessas instituições, muitas vezes, ignorando as condições materiais e culturais de cada contexto, além de servir apenas como aferidor de conteúdos escolares.

Ao propor indicadores no trabalho pedagógico da Educação Infantil, Zabalza (1998,) identifica eixos semânticos que permitem “organizar o conteúdo do conceito de qualidade e aplicá-lo a análises de diferentes realidades sociais” (ZABALZA, 1998). Assim, propõe dez indicadores de uma de qualidade que, para o autor, se adequam a qualquer proposta ou modelo de Educação Infantil, a saber:

1- a organização dos espaços; 2- o equilíbrio entre a iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades; 3- atenção privilegiada aos aspectos emocionais; 4- utilização de uma linguagem enriquecida; 5- diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades; 6- rotinas estáveis; 7- materiais diversificados e polivalentes; 8- atenção individualizada a cada criança; 9- sistematização da avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças; 10- o trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente. (ZABALZA, 1998, p. 31).

² Programa Internacional de Indicadores da Educação.

³ Associação Internacional para Avaliação do Rendimento Educativo.

⁴ Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico.

Para Zabalza (1998), não há verdades absolutas, tudo pode ser discutido. Já que nem tudo que se tem proposto na Educação Infantil é de boa qualidade, é importante apontar indicadores ou aspectos necessários direcionados para a conquista dessa qualidade na educação da criança pequena.

A partir das posições de Zabalza (1998) e Sousa (1998, 2006), observamos que, no Brasil, há muito ainda a ser modificado até que se alcance a qualidade da educação que buscamos para as crianças pequenas. O nosso país é constituído de realidades variadas e o atendimento à criança é feito de diversas formas. Como mostrado por Cunha (2009), na Educação Infantil na região oeste da Bahia há um quadro discrepante entre as propostas dos PNQEI (BRASIL, 2008) e a realidade do interior baiano.

Segundo aquela autora, em Barreiras, as primeiras creches municipais foram criadas em 1999. Apesar do relativo crescimento constatado em 2005, a oferta de vagas ainda estava muito distante do atendimento da demanda da população infantil. Além disso, nas poucas instituições municipais e filantrópicas, eram sérios os problemas enfrentados, como: número insuficiente de profissionais por turma; ausência de formação dos monitores que auxiliam o professor - alguns profissionais possuem apenas o Ensino Fundamental; o número insuficiente de coordenadores pedagógicos; os espaços improvisados em casas domiciliares ou acomodações antigas que sediam as creches (Cunha (2009),).

Outros municípios brasileiros enfrentam problemas semelhantes (KRAMER, 2005). Em se tratando de qualidade na Educação Infantil, cada contexto tem suas especificidades, indicadores e parâmetros diferenciados, conforme sua história e cultura. Embora reconheçamos que existam indicadores comuns a todas as instituições de atendimento à infância, cada contexto se organiza para construir seus próprios parâmetros e indicadores. Não é possível propor indicadores externos de forma padronizada para todas as unidades de Educação Infantil em todo o país. Tal equívoco omitiria as necessidades das diferentes realidades e ofereceria uma verdade para todos, todavia, como já afirmamos educação de qualidade para as crianças pequenas é uma construção social, negociada e socialmente situada.

Na perspectiva de construção do significado social ao se tratar da qualidade, Dalberg, Moss e Pence (2003) propõem que essa lógica de conceber a qualidade seja compreendida a partir da experiência de trabalho de Reggio Emilia. Os autores

defendem o rompimento com a padronização e a universalização da qualidade do mundo moderno. Para eles, o discurso da qualidade está situado em dois momentos históricos: modernidade e pós-modernidade. No primeiro caso, há uma busca descontextualizada pela certeza, pela aferição por critérios universais e atemporais. Por outro lado, o discurso da qualidade na pós-modernidade “está à vontade com a diversidade, com a complexidade, com subjetividade e com as perspectivas múltiplas e que como parte de uma prática emancipatória, nos permite agir como e produzir em vez de refletir significado” (LATHER, 1999 *apud* DALBERG, MOSS, PENCE, 2003, p. 142).

O discurso da qualidade no contexto da modernidade, conforme pensam Dalberg, Moss e Pence (2003, p. 142), é “inadequado, para se entender um mundo de muitas causas e de muitos efeitos, interagindo de maneira complexa e não-lineares, todas elas enraizadas em uma série ilimitada de especificidades históricas e culturais”. Os autores contestam a busca pelo conceito de qualidade, pois a consideram problemática, uma vez que, “está localizada uma posição filosófica particular, que é produto de poder e está saturada de valores” (DALBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 142). Em seu lugar, os autores propõem um olhar sensível ao contexto de cada instituição e a valorização da participação dos seus atores, assim como de suas concepções em processos que construirão a qualidade, a qual, nesse caso, é mais de uma.

Essa perspectiva se distingue porque, segundo Moss (2008, p. 21), a maioria dos trabalhos acerca da qualidade na Educação Infantil vem dos Estados Unidos, país fortemente influenciado por ideias modernistas, métodos positivistas e inspirado pelas teorias da psicologia do desenvolvimento. O autor afirma, ainda, que, nesses moldes, “a qualidade tomou por certo que existe alguma realidade chamada “qualidade” - objetiva real, universal, conhecida e mensurável – a qual pode ser descoberta pelos especialistas que aplicam a tecnologia e o conhecimento corretos” (MOSS, 2008, p. 21).

Nesse sentido, o autor argumenta que a qualidade é percebida como algo que “está lá fora para ser encontrada e trazida de volta”. Essa perspectiva vai ao encontro das propostas cuja ênfase está nos resultados e em que a educação é concebida como um bem do consumo e a aprendizagem como seu produto. A abordagem da qualidade nessa perspectiva redundante na elaboração de indicadores que têm por premissa indicar para medir, manifestando o pressuposto de que tanto os indicadores como os resultados são

universais e redutíveis a uma medição precisa. Para isso, seriam utilizadas técnicas absolutamente corretas (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003).

Para além do conceito de qualidade, Dahlberg, Moss e Pence (2003) propõem uma perspectiva pós-moderna, produzindo uma abordagem alternativa para avaliar o trabalho pedagógico, a saber, o enfoque da construção de significado da qualidade. Em suas palavras:

O discurso da qualidade da construção de significado requer escolhas explicitamente éticas e filosóficas, julgamentos de valor realizados em relação a questões mais amplas acerca do que queremos para os nossos filhos hoje e no futuro – questões que devem ser colocadas repetidas vezes e que precisam estar relacionadas a questões ainda mais amplas sobre o que é a vida boa. E o que significa ser um ser humano. As respostas que damos a essas questões dizem muito sobre a maneira como entendemos a posição da criança pequena na sociedade, assim como nossas formas de democracia (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p. 144).

Quanto à abordagem da construção do significado, os autores reconhecem a continuidade entre o discurso da qualidade na modernidade e o da construção de significado. O desejo de construir sentidos pode aparecer em ambas as abordagens. Ademais, diferenças surgem quando tentamos caracterizar um bom trabalho nas instituições dedicadas à primeira infância. Enquanto o “bom trabalho”, de acordo com o discurso da qualidade na modernidade, é entendido como uma categoria padronizada e universal, na perspectiva da construção de significado, o “bom trabalho” é entendido como o produto da prática discursiva e é sempre contextualizado, estando, muitas vezes, sujeito a desacordos e, inevitavelmente, à negociação” (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003, p. 143). Para a primeira, as escolhas são técnicas e, para a outra, as escolhas são éticas e filosóficas.

Na abordagem da pós-modernidade, há um trabalho de extração ou construção de significados a respeito do que está acontecendo, por meio de diálogos e reflexões baseados na experiência humana concreta. Por essa razão, entende a aprendizagem como um processo de construção que acontece nos relacionamentos com os outros e a partir dos quais o significado do mundo é extraído. Ainda nessa abordagem, Dahlberg, Moss e Pence (2003) elencam as condições necessárias para a criação de um processo interativo e dialógico:

1- situar a construção de significado do trabalho pedagógico e de outros projetos [...] em uma contínua investigação ampla, contínua e crítica de tópicos da vida boa (como “o que queremos para as nossas crianças? O que é uma boa infância?”) [...]; 2- a aplicação de pensamento crítico e reflexivo, incluindo a problematização e a desconstrução; 3- a documentação pedagógica como um instrumento para ajudar o pensamento crítico e reflexivo e o entendimento do trabalho pedagógico [...]; 4- a importância dos encontros e dos diálogos, a eles aplicando os princípios de respeito moral universal e reciprocidade igualitária, cultivando habilidades morais e cognitivas [...]; 5- a participação de facilitadores, ou de pessoas judiciosas, extraídas de uma série de origens e experiências, incluindo trabalho pedagógico e filosofia [...] (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p. 145).

Os significados são extraídos de uma prática real e há a consciência compartilhada de que pode haver muitos significados. As pessoas se baseiam em representações da criança para o que faz e produz, por meio das suas múltiplas linguagens. Para Dahlberg, Moss e Pence (2003), as instituições de atendimento às crianças são espaços sociais, fóruns da sociedade civil, onde grandes e pequenos se encontram e participam, conjuntamente, de projetos que reúnem elementos de ordem política, social, cultural e econômica, tendo em vista promover aprendizagens e desenvolvimento a todos e a cada um.

Sob essa perspectiva de análise, próxima à abordagem da construção de significado, estão os trabalhos de Bondioli (2004), Sousa (1998, 2003, 2006, 2010), Marchesi e Martín (2003) e Freitas (2002, 2005, 2007). Todos defendem a concepção de qualidade negociada. Apesar de a expressão ter sido cunhada por Bondioli (2004), consideramos que as concepções de qualidade desses estudiosos têm contribuído significativamente para construirmos um entendimento de infância, criança e educação sob o reconhecimento de seus direitos e do compromisso social de promover situações de aprendizagem e desenvolvimento a partir das interações sociais que inclui a mediação pedagógica.

Sob esse pressuposto, as abordagens da qualidade negociada e da construção de significados se aproximam da visão de qualidade na Educação Infantil como construções por meio do debate e do diálogo entre os atores, envolvendo concepções, valores, propostas e prioridades do trabalho pedagógico desenvolvido junto à criança. Essa abordagem se diferencia do enfoque da construção de significado por considerar necessária a construção de indicadores pelos atores sociais da escola (pais, profissionais, crianças). Além disso, também se diferencia da política de indicadores externos porque

os indicadores não são normas ou padrões impostos do alto aos quais todos se adequam. Conforme sinaliza Bondioli (2004, p. 18), também não representam “um valor médio de exequibilidade de aspectos da qualidade”.

Para a autora, os indicadores são significados compartilhados a respeito do que é necessário haver em uma instituição de Educação Infantil, a fim de que seja reconhecida como lugar de vida e de educação para pequenos e grandes. Os indicadores são, portanto, sinalizações, linhas que indicam um percurso possível de realização de objetivos compartilhados. Dois aspectos separam qualitativamente a abordagem da política dos indicadores externos do enfoque da qualidade negociada: enquanto para o primeiro a ênfase recai nos resultados da educação, analisados a partir de indicadores externos ao sujeito, na segunda abordagem, a produção dos indicadores é um acerto dos atores sociais envolvidos na construção da qualidade. Corroborando com essa constatação, Bondioli (2004) registra:

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos prioridades, ideias sobre como é a rede para infância e sobre como deveria ou poderia ser (Bondioli, 2004, p. 14).

Destacamos, na discussão feita por essa autora, o caráter negociável da qualidade, a significação compartilhada dos indicadores, a contribuição de cada um de acordo com seu nível de responsabilidade, o envolvimento de todos os atores, bem como a integração de seus valores, concepções e compreensões acerca do que pensam acerca do trabalho pedagógico para a primeira infância e do que pretendem para as crianças.

Os indicadores são importantes, mas apenas pela significação compartilhada que possuem diante dos atores da escola, e não pelo valor numérico da análise que possam gerar. Nos termos de Freitas (2005, p. 922), “os indicadores têm de ser uma construção social que se legitima e se desenvolve no interior da instituição escolar e têm seu lugar natural no curso da avaliação”.

Assim como Dahlberg, Moss e Pence (2003), Bondioli (2004, p. 14) também foi inspirada pelos trabalhos de Reggio Emilia. A autora aborda a experiência das creches italianas da região da Emilia Romagna na construção de seus indicadores e

aponta resultados que expressam as contribuições dos diversos grupos de trabalho com os quais teve contato. Isso é possível verificar, por exemplo, quando a autora descreve as características da qualidade, que “tem uma natureza transacional; participativa; auto-reflexiva; contextual e plural; é um processo e é transformadora” (BONDIOLLI, 2004, p. 14).

Em relato do processo de construção dos indicadores em seu contexto, Bondioli (2004, p. 18) afirma que essa proposta partiu de um questionamento: “O que faz uma creche ser boa?”. O trabalho, que envolveu momentos de reflexão, explicitação de conceitos e concepções, seleção de ideias e negociação, possibilitou a criação de modelos de creche coerentes com as tradições pedagógicas daquela região. Para a autora, tal operação permite avançar em direção a um horizonte de valores compartilhados, que pode ser revisto e, portanto, sempre renegociável. Além disso, possibilita sair do uso costumeiro, da rotina, das práticas irrefletidas. Nessa concepção, nos termos de Bondioli (2004, p. 18), “os indicadores tornam-se uma espécie de “ter de ser” compartilhado, que sugere e indica a todos os atores sociais envolvidos as formas de compromisso e as responsabilidades”.

Contudo, em referência ao contexto da brasileira, Sousa (2006) destaca o desafio que representa para as famílias, profissionais e crianças a construção da qualidade. Nas palavras da autora, construir a qualidade “supõe um esforço coletivo, um compartilhamento de percepções, valores, comprometimentos, ações e decisões” (SOUSA, 2006, p. 98). Não é sem razão a sua afirmativa de que a qualidade possui uma natureza ambígua, multidimensional e subjetiva, o que torna sua operacionalização um processo aberto, negociável e em permanente construção. São delas as palavras:

Não existe nada que tenha uma qualidade inabalável, que seja uma unanimidade para todas as pessoas, que possa ser considerado como algo que permanece numa redoma de vidro, livre de críticas ou rejeições. Na verdade, essas últimas podem contribuir, e usualmente contribuem, para que se faça a melhoria da qualidade (SOUSA, 1998, p. 5).

Segundo a análise dessa autora, o fato de a qualidade ter um caráter polissêmico e multidimensional dá margem para muitas interpretações, pois, na sua visão, está inserida no contexto da vida. Sousa (1998) traz uma ideia importante ao afirmar que a qualidade de vida e da Educação Infantil proposta às crianças são partes de um mesmo todo. De acordo com a autora (1998, p. 5), o “sentido dessa qualidade se

consubstancia no crescimento da pessoa, da sua autonomia, da sua cidadania e humanização”.

Nessa dinâmica, insere-se seu conceito de qualidade humanizadora, que valoriza o envolvimento das pessoas grandes e pequenas no trabalho pedagógico, o olhar sensível para perceber a criança em sua complexidade e a função mediadora dos adultos que dela cuidam e a educam. Nesse contexto, acrescenta Sousa (2006):

[...] a promoção e a melhoria da qualidade devem ser igualmente um desafio para os pais e para as famílias dos alunos, pois eles, os professores, e as próprias crianças são os principais protagonistas do desenrolar desse processo e das suas conquistas que se dão a curto, médio e o mais longo prazo. Além disso, envolvendo mais pessoas e setores da sociedade com essa causa pode vir a ser, antes de tudo, uma ação profundamente educativa e enraizadora [...] (SOUSA, 2006, p. 103).

Ainda em Sousa (1998, p. 2), destacamos o caráter avaliativo da qualidade. Na sua concepção, subjacente ao conceito de qualidade “há sempre uma dada avaliação em que a qualidade de algo ou de alguém é então considerada a partir de parâmetros pré-estabelecidos ou de juízos de valor”. Segundo a autora (1998), a partir da perspectiva da criança, é possível reconhecer se há ou não qualidade em determinado programa de Educação Infantil.

A construção da qualidade na educação exige que se cuide e eduque bem a todas e cada uma das crianças. Isto supõe tempo e sensibilidade para observá-las e ouvi-las de perto. É preciso buscar satisfazer as suas necessidades e os seus interesses e oportunizar situações ricas de aprendizagem e desenvolvimento. Sob essa perspectiva, a qualidade também é mediadora do processo de avaliação continuada da instituição de Educação Infantil, considerando os indicadores construídos com a participação dos atores sociais nela envolvidos. Em termos de operacionalização, Sousa (1998) aponta que, nesse processo de autoavaliação dos atores e das instituições de Educação Infantil, é preciso integrar continuamente contexto, processos e resultados.

Basso (2004) sinaliza que indicadores de qualidade são importantes para todos os atores que participam da Educação Infantil, principalmente para o professor, porque constituem base objetiva para reflexão, entendimento e avaliação da prática educativa, bem como para mudanças e encaminhamentos, de modo que promova a qualidade e, assim, contribua positivamente para o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem

das crianças. Para nós, a abordagem da qualidade negociada trata de contextos, construções de sentidos e indicadores dessa qualidade, mas, sobretudo, das relações que se estabelecem na escola nas interfaces das concepções, dos valores, das crenças e dos interesses dos sujeitos. Nesta abordagem, as relações democráticas entre as pessoas grandes e pequenas possibilitam reflexões que criam indicadores e negociam a qualidade. Nesse conjunto, destacamos o papel dos profissionais docentes que atuam diretamente com as crianças.

Segundo Sousa (2003), não se pode falar em Educação Infantil de qualidade sem tratar da qualificação dos seus profissionais. No presente estudo, consideramos os profissionais docentes da Educação Infantil, sujeitos ativos no processo de construção da qualidade, em especial no que se refere à prática pedagógica desenvolvida pela díade professora-monitora na creche.

O desempenho das funções sociais dessas profissionais pode ser ou não coerente com a construção de uma prática de qualidade na educação da criança pequena. A despeito de professoras e monitoras serem profissionais que compartilham o mesmo tempo e espaço junto à criança, historicamente estas têm recebido tratamento diferenciado quanto ao reconhecimento profissional, ao planejamento pedagógico e à sua execução. Suas funções se assemelham, mas a separação das suas atividades suscita muitas questões acerca da indissociabilidade do cuidar e do educar e tem implicações distintas para a construção de qualidade.

Em sua função social, a Educação Infantil é espaço especializado para oferta, indissociada, de cuidados e educação, considerando a criança ser integral. No entanto, estudos a respeito da organização do trabalho pedagógico junto às crianças, e a prática, mostram que as ações daquelas profissionais, vêm sendo dicotomizadas. Em geral, o professor se ocupa das atividades “pedagógicas” (o educar) o monitor, por seu turno, encarrega-se das atividades como o banho, a alimentação, o sono (o cuidar). Há pontos frágeis nessa relação, os quais precisam ser debatidos em favor da qualidade negociada, cujo propósito maior é oportunizar a todas e a cada uma das crianças uma educação integral (CERISARA, 2002; SILVA, 2003).

De acordo com Bondioli (2004), não há qualidade sem participação. Esta é critério indispensável, pois reúne a sinergia das ações dos diversos atores, ao buscar fins compartilhados, que torna efetiva a possibilidade da qualidade negociada. A autora

alerta que “definir e produzir a qualidade é uma tarefa polifônica, um trabalho democrático” (BONDIOLLI, 2004, p. 15).

Assim, a prática da díade professora-monitora no contexto da abordagem da qualidade negociada é um elo importante. Primeiro porque essas profissionais têm papel singular na constituição da unidade entre cuidar e educar; segundo, porque o projeto político pedagógico, de acordo com Bondioli (2004), é a corporificação do trabalho coletivo e das discussões e do compartilhamento das concepções, cuja culminância ocorre na sala de aula. O trabalho dessas profissionais é o foco principal. E, por último, a qualidade não se constitui ao acaso, mas em um contexto concreto, com pessoas reais fortemente envolvidas com o desejo de oferecer às crianças a melhor educação possível. Nesse sentido, as profissionais docentes da Educação Infantil precisam estar conscientes das funções sociais que desempenham para a conquista da qualidade nos serviços oferecidos às crianças pequenas.

1.3. Indicadores de qualidade propostos na prática da díade professora-monitora no contexto da creche

Como antes referido, no enfoque da qualidade negociada na Educação Infantil, o seu processo de sua construção em espaços públicos de atendimento à criança pequena, como a creche, envolve a ação de diferentes atores sociais: os profissionais da instituição, os pais, representantes do poder público, os formadores que atuam espaços de formação continuada do professor - que se dá tanto na sua prática refletida quanto na sua participação em cursos de graduação e pós-graduação, e da comunidade em geral.

Esses diferentes sujeitos são igualmente responsáveis por pensar, analisar, discutir, propor e negociar indicadores de qualidade, que conduzirão à melhoria do atendimento às crianças pequenas em contextos específicos. A proposta de indicadores voltados para a prática pedagógica desenvolvida pela díade professora-monitora prioriza as ações que incidem no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e, consequentemente, na qualidade de sua educação.

Partimos do pressuposto de que o trabalho docente na creche tem suas especificidades, assim como o trabalho realizado na pré-escola e nos demais níveis de ensino. Na creche, há especificidades lhas são próprias em virtude da idade das crianças

(entre zero e três anos), da fase de desenvolvimento em que se encontram, suas necessidades referentes ao engatinhar, sentar, andar, falar e tantas outras. Além disso, a pouca idade das crianças as tornam mais vulnerável e dependente do adulto. Assim, prática pedagógica da díade professora/monitora exige um contato corpo a corpo com a criança, que requer a compreensão de suas diferentes formas de comunicação e expressão, além do atendimento às suas necessidades físicas, afetivas, cognitivas e sociais. O fazer pedagógico na creche, que tem como principais atores a criança, a professora e a monitora, tem identidade própria, uma vez que guarda características do ambiente doméstico e dos saberes científicos acerca das especificidades da criança e dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Essas dimensões se mesclam e criam um modo singular de se trabalhar na creche.

Nesse sentido, ao pensarmos no processo de construção da qualidade da Educação Infantil, é adequado discutir e analisar as interações sociais na prática pedagógica da creche estabelecidas entre as profissionais e entre estas e as crianças, como um dos indicadores dessa qualidade. As interações sociais são propulsoras da mediação pedagógica aspecto que não podem ser concebidos de maneira dissociada na condução da aprendizagem e desenvolvimento das crianças na prática pedagógica da creche.

Nesse estudo discutimos as interações sociais no contexto da abordagem histórico-cultural de Vigotski. Julgamos um estudo necessário para compreendermos como se constitui a díade professora-monitora nas ações de cuidados e educação que desempenho junto às crianças na creche. Entendemos que, a partir da análise das interações chegamos aos processos de mediação pedagógica que se constituem nas interações sociais concebidas como fundamentais para o desenvolvimento humano. De acordo com aquela abordagem as interações sociais são mediatizadas por ferramentas psicológicas ou signos, compartilhados entre os agentes sociais, no interior de uma dada cultura. Por esse prisma, se conclui que, a aprendizagem depende da qualidade dos processos de mediação pedagógica que acontecem nas interações sociais em espaços de educação sistematizada.

Para abordagem vigotskiana nas interações sociais, o homem se constitui por meio da dialética entre as suas características biológicas e as condições socioculturais. Na proposição da unidade psíquica entre fatores internos e externos, assume-se a visão de homem como um ser integral, superando-se as concepções dicotômicas do

desenvolvimento humano tais como: razão/emoção, corpo/mente, interno/externo, cognitivo/afetivo. Como explica Núñez (2009):

O funcionamento psicológico humano é cultural, e conseqüentemente histórico. Em cada etapa do desenvolvimento da sociedade, são produzidos conteúdos culturais que funcionam como elementos mediadores nas relações estabelecidas entre os homens e mundo. Esse conteúdo histórico-cultural é o objeto da assimilação nos processos de socialização, formação e desenvolvimento da personalidade (NÚÑEZ, 2009, p. 29).

Fundamentando-se no materialismo dialético⁵, Vigotski e seus principais colaboradores, Luria e Leontiev, propuseram nova perspectiva não só para o processo de desenvolvimento humano como para a aprendizagem. Esses estudiosos mostram que o processo de aprendizagem é uma atividade social que se dá nas interações dialéticas entre agentes socioculturais, os quais partilham, transmitem, produzem e reproduzem o conhecimento. Além disso, é mediante essas interações que os sujeitos assimilam modos sociais de vida. Assim, os grupos são como nichos culturais onde acontecem as trocas, transformações e produções entre os seus agentes.

A partir dessas considerações, compreendemos a creche como um espaço coletivo de interação entre agentes socioculturais, onde as relações são mediadas por signos criados nesse e em outros contextos culturais concretos, os quais são compartilhados entre atores sociais diferenciados, cujas relações são também marcadas por elementos afetivos. Interessa-nos, em particular, as situações de interação e mediação naquilo que dizem respeito à relação entre professora e monitora e entre estas e as crianças, associando-as às práticas de cuidados e educação geradoras de aprendizagem e desenvolvimento e, portanto, indicadores de qualidade da Educação Infantil.

A seguir, discutimos as interações sociais e os processos de mediação pedagógica a partir de uma abordagem histórico-cultural. Propomos as interações sociais e seu desdobramento na mediação pedagógica como um indicador de qualidade

⁵ Teoria de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) segundo a qual o homem se constitui na relação dialética entre as condições materiais. O ambiente, o organismo e os fenômenos físicos tanto incidem nos seres humanos, em sua sociedade e em sua cultura quanto são transformados por eles. (É melhor apagar, pois é muito complexo para ser explicado em nota de rodapé. V. Será criticada por isto depois.

na Educação Infantil, a partir da prática da díade, professora-monitora, nas ações de cuidar e educar crianças pequenas. A nossa compreensão parte da relação estabelecida na figura a seguir:

Figura 1 - As interações sociais na creche possibilitam processos de mediação pedagógica: um indicador de qualidade na Educação Infantil



1.3.1. As interações sociais em uma abordagem histórico-cultural: indicador da qualidade da prática da díade professora-monitora na creche

Estruturalmente, a palavra interação compõe-se dos termos: inter, que é o mesmo que “entre”, e ação, do latim, *agere*, que indica realizar, fazer. Trata-se de um substantivo feminino que significa ação ou influência recíproca entre dois corpos (BUENO, 2007; DOSRCH). Nos termos de Dosrch et al. (2001, p. 502), a interação social refere-se “à influência recíproca de indivíduos dentro e entre grupos e às alterações assim provocadas no comportamento ou nas atitudes, opiniões, etc.”.

Para Doran e Parot (2001, p. 439), o conceito de interação social está no cerne da psicologia histórico-cultural. Esta é entendida como “uma rede de atividades geradas pelo grupo em que o indivíduo se desenvolve e se organiza; os seres humanos constituíram-se em grupos e seus comportamentos se desenvolvem em situações coletivas” (DORAN; PAROT, 2001, p. 439).

A comunicação se difere qualitativamente da interação social, visto que, no decorrer desta, os sujeitos se modificam mutuamente. Por essa razão, tornou-se objeto de estudo da psicologia histórico-cultural e a base para o desenvolvimento humano. Para Vigotski (1995), a relação nessa perspectiva pressupõe um movimento dialético entre as dimensões orgânica e social do desenvolvimento humano, o qual conduzirá a formação de um ser social que dialeticamente se singulariza. Rego (2002, p. 41) demonstra que a primeira tese de Vigotski trata da constituição do homem, explicando que:

As características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem é um mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem com seu meio social-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma a si mesmo (REGO, 2002, p. 41).

Sem esse vínculo social, o homem não se humaniza (não adquire habilidades de sua espécie). Conforme define Leontiev (1978, p. 279), “o homem é um ser de natureza social, que tudo que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”. Por essa razão, na vida adulta o indivíduo traz marcas da sua própria história e marcas históricas acumuladas nos tempos dos grupos sociais com quem partilha e vivencia o mundo.

A teoria vigotskiana reconhece que o homem nasce com condições biológicas que são a base para o seu desenvolvimento. Tratando desse assunto, Martins e Arce (2007, p. 42) afirmam que essas bases têm a função de preparar “o indivíduo para interagir com o mundo social e modificá-lo e essa relação termina por influenciar a construção de suas próprias características biológicas, psicológicas e sociais, num processo contínuo de complexificação crescente”.

Assim, no processo de desenvolvimento humano, os fatores biológicos e sociais não estão dissociados, em especial quando reconhecemos que é social a natureza do psiquismo (VIGOTSKI, 2007). Para o estudioso russo, a atividade individual do homem é decididamente externa (social) e interna. A primeira atividade se desenvolve em processos interpéssicos (coletivos), nos quais são constituídos os processos internos ou intrapéssicos. Em seguida, ocorre a internalização em decorrência da apropriação e

da utilização de signos, processo que possibilita as condições para o homem criar modelos mentais dos objetos do meio no qual está inserido (MARTINS; ARCE, 2007).

Segundo Rego (2002), a partir dessa perspectiva, Vigotski chega a outra tese: a da origem das funções psíquicas superiores:

As funções psicologicamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Isto é o desenvolvimento mental do homem não é dado a priori, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações (REGO, 2002, p. 42).

O homem nasce com funções psicológicas primárias ou elementares, tais como: atenção, memória, imaginação, emoção, dentre outras, que, em condições de aprendizagem, se reconfiguram, cedendo lugar às funções psicológicas superiores ou funções socialmente adquiridas. Assim, as funções psicológicas estão na base das interações sociais, as quais definem a aprendizagem em contextos pedagógicos. Como atividade social, as funções psicológicas permitem ativar todo um grupo de processos de desenvolvimento, uma vez que exigem interações entre os homens para provocar tais efeitos. Sob essas condições, podemos compreender o processo de aprendizagem e o desenvolvimento infantil e suas diferentes manifestações por meio das interações das crianças com as condições de vida social e nas formas histórico-sociais da espécie humana, procurando o reflexo do mundo exterior no mundo interior.

A constituição desse processo formativo envolvendo a criança revela a natureza social do psiquismo, defendida por Vigotski (1995), que conceitua o desenvolvimento sob um processo revolucionário, complexo, dialético, gerado por transformações qualitativas, as quais se manifestam em uma continuidade de mudanças e transformações (REGO, 2002).

Desde a inserção da criança na família, que é seu primeiro grupo, as interações são gerenciadoras de formas primárias de lidar com o ambiente e, gradativamente, com outros grupos em diferentes contextos - a escola e a comunidade -, vão promovendo a ampliação da formação integral das particularidades físicas, sociais e psicológicas. Mas a ampliação dos horizontes necessários à formação humana depende das condições

sociais concretas de vida e das atividades que são disponibilizadas pela educação formal (LEONTIEV, 2001).

A esse respeito, Vigotski (2004) assevera que o organismo humano não tem condição de sair dos limites dos fundamentos biológicos sem as reações adquiridas no meio social e cultural no qual está inserido. Nesse processo de constituição humana, é de extrema relevância o papel das interações sociais, especialmente em contextos pedagógicos, cujo trabalho formativo tem uma finalidade, uma intencionalidade explícita. Essa perspectiva da abordagem histórico-cultural atribui à instituição escolar uma função muito importante, conforme expressa Rego (2002):

Na escola, as atividades educativas, diferentes daquelas que ocorrem no cotidiano extra-escolar, são sistemáticas, têm um intencionalidade deliberada e compromisso explícito (legitimamente e historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado. Nesse contexto, as crianças são desafiadas a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais (REGO, 2002, p. 104).

Essa configuração pode assegurar condições favoráveis à aquisição do conhecimento como um processo criativo, inclusive para as crianças que se veem ativas e inteiramente participantes. Para tanto, é necessário o trabalho com práticas que oportunizem a interação dos sujeitos nesses ambientes em que a interação se difere qualitativamente da comunicação linear. Essa dinâmica se faz coletivamente em um processo de interação, em que ambos, adultos e crianças, são envolvidos na ação comunicativa e sempre provocam mutuamente mudanças nas relações que os envolvem.

Ressaltamos que, nessa constituição formativa, nem toda relação social em contexto pedagógico pode ser geradora de aprendizagem e desenvolvimento, pois, mais do que estar com seus pares, os sujeitos precisam atuar ativamente em um processo de aquisição do conhecimento a partir da construção partilhada de elementos da cultura. (VIGOTSKI, 2004). Para o autor, um processo de educação sistemático baseia-se na experiência do sujeito que aprende, assim, o papel dos profissionais é o de organizar o meio social educativo, orientar, regular e controlar a sua interação com a criança.

Nesse contexto, destaca-se a importância da qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas na creche, que são ambientes coletivos institucionalizados cujo papel é o de gerar aprendizagem e desenvolvimento para adultos e crianças. Nelas, muitas

relações são estabelecidas entre adultos e crianças, mas nem todas podem ser consideradas interações sociais, pois não partilham conteúdo com significado construído coletivamente.

Atualmente, existem muitas concepções de prática pedagógica na creche relativas à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças, distintas da abordagem histórico-cultural. Entre elas, a visão inatista ou espontaneísta e a tradicionalista (MIZUKAMI, 1994).

Se entendermos com Vigotski, que são as experiências de interação estabelecidas nos diferentes grupos sociais ao longo da vida que geram aprendizagens, podemos inferir que, em ambas as abordagens - inatismo e tradicionalismo -, são desprivilegiadas as oportunidades qualitativas de proporcionar às crianças situações ricas de aprendizagens capazes de conduzir a saltos significativos no desenvolvimento integral. Para a abordagem vigotskiana, as interações oferecem a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo, pois todas as funções no desenvolvimento do sujeito aparecem duas vezes: primeiro, no nível social (interpsíquico), e, em seguida, no nível individual (intrapíquico).

De acordo com Arce e Martins (2007) ao afirmar o pioneiramente a natureza social do psiquismo, o psicólogo russo, propôs a indissociabilidade entre a atividade individual externa e interna. Assim explicam as autoras: “A atividade individual externa, ou social, desenvolve-se na base de processos interpsíquicos (interações sociais), a partir dos quais deriva a atividade individual ou processos intrapsíquicos” (ARCE e MARTINS, 2007, p. 42).

Desse modo, Vigotski (2007) assegura que não é nem a maturação de processos psicológicos (inatismo) e nem a quantidade de informação acumulada e transmitida ao sujeito (tradicionalismo) que conduzem ao desenvolvimento humano. O que o possibilita é a qualidade das experiências interativas dos agentes sociais, a qual promove, sobretudo, aprendizagens necessárias à geração de avanços nas funções psicológicas e impulsiona o desenvolvimento integral e integrado, a partir das interações sociais que mediatizadas por elementos da cultura ativam e geram processos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, considera-se a singularidade do sujeito em um processo de desenvolvimento que não acontece pelo prévio estabelecimento de períodos (estágios)

regulares, com propriedade fixas. Conforme Arce e Martins (2007), as propriedades que se desenvolvem nas crianças, em qualquer idade, dependem das condições concretas de vida e das atividades disponibilizadas pela educação.

Na visão Arce e Martins (2007) a psicologia histórico-cultural buscou a partir da análise da atividade dominante compreender o desenvolvimento infantil. A atividade como um todo não é a junção de vários modelos de atividades, mas, algumas atividades desempenham o papel principal enquanto outras o papel subsidiário (LEONTIEV, 2001).

No lugar de propor períodos com propriedades fixas, Vigotski (2001) explica o desenvolvimento por meio de dois processos denominados linhas centrais do desenvolvimento e linhas acessórias. As primeiras têm sua expressão na atividade principal e as segundas concentram-se na atividade secundária. A atividade principal se caracteriza pela forma como o indivíduo se relaciona com a realidade, é o elo que medeia a relação físico-social, por isso representa uma unidade entre sujeito e objeto. Para Elkonin (1987), entender os aspectos da realidade pelos quais essa atividade se orienta torna-se imprescindível para compreender o desenvolvimento infantil.

Seguindo essa linha, aos profissionais que trabalham com as crianças cabe zelar pela qualidade das interações sociais, permitindo que os pequenos se expressem livremente; estabeleçam relações; experimentem conceitos; falem; escutem; argumentem; reflitam; criem e usem todas as formas de expressão e comunicação, a fim de que possa ser esse o conteúdo da análise e da representação do seu nível de desenvolvimento. Na concepção de Vigotski (1996, p. 264), o que caracteriza o estágio de desenvolvimento infantil é a “situação social de desenvolvimento”, que representa um sistema de relações da criança de uma determinada idade e a realidade social na qual atua. Andrada (2006, p. 80) acrescenta que “tal categoria é compreendida como marca da primazia das relações sociais no desenvolvimento humano, na consideração de um vetor de desenvolvimento que parte da máxima sociabilidade da criança no sentido da sua individualização”.

A realidade social não é um simples fator do desenvolvimento, para Vigotski (1996, p. 264), é “a verdadeira fonte do desenvolvimento”, já que, em contextos educativos, os atores sociais se envolvem efetivamente nas interações sociais e estão comprometidos socialmente com a produção criativa do conhecimento. Nesse sentido,

Arce e Martins (2007) defendem o ensino sistematizado na Educação Infantil como um processo necessário e imprescindível ao desenvolvimento da criança pequena. Segundo as autoras, o desenvolvimento infantil depende das condições socioculturais e das intervenções planejadas dos adultos. Em suas palavras:

Apenas pela análise do conteúdo histórico social das atividades realizadas pela criança torna-se possível a compreensão de sua formação psíquica, do que se conclui: **interferimos positivamente neste processo se intencionalmente implementarmos ações a serviço de seu desenvolvimento**. A qualidade da construção da atividade infantil é consequência social, não decorrem de propriedades naturais dispostas na criança nem da convivência social espontânea (MARTINS e ARCE, 2007, p. 45; grifos nossos).

Nessa perspectiva, a prática pedagógica desenvolvida pela díade professora-monitora na creche assume importância significativa como fator da qualidade na Educação Infantil, por ser potencialmente, condutora de interações sociais tanto entre as duas profissionais como entre elas e as crianças. Ambas, teoricamente, tornam-se produtoras de aprendizagens e desenvolvimento porque promovem trocas simbólicas entre atores socioculturais que se influenciam mutuamente.

Não menos importante é o tipo de relação estabelecida entre a professora e a monitora, quando das práticas de cuidados e educação, desenvolvidas junto às crianças. Ou seja, nas relações que estabelecem entre si e entre elas e as crianças. O pressuposto aqui é o de que as experiências sociais e individuais da professora e da monitora, historicamente adquiridas, manifestam-se nas interações com as crianças no ambiente educativo gerando, para essas profissionais, sentidos, concepções de cuidar e educar, de aprendizagem e desenvolvimento infantil, os quais representam um modo de fazer o trabalho pedagógico com crianças de zero a três anos de idade.

A inclusão das interações sociais no contexto da abordagem histórico-cultural possibilita ampliar o conhecimento acerca da prática pedagógica da díade professora-monitora, já que consideramos as interações sociais, nesse contexto, como um indicador de qualidade na creche, uma vez que podem promover situações de aprendizagem e desenvolvimento. Interessa compreender como, na prática pedagógica da díade professora-monitora, as interações sociais podem ser consideradas indicadores de qualidade da Educação Infantil.

1.3.2. A mediação pedagógica constituída nas interações sociais: uma dimensão que sinaliza a qualidade da prática pedagógica da díade professora-monitora na creche

A compreensão do processo de mediação na teoria histórico-cultural é um passo importante para entender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que se desenvolvem a partir das interações sociais. Um traço revolucionário da abordagem de Vigotski (1995) e seguidores é justamente a tese de que a constituição dessas funções não ocorre na relação direta homem-meio, mas num processo denominado mediação.

O que se entende por mediação? Ferreira (2008) define mediação como o ato ou efeito de mediar, que é também dividir ao meio e intervir como mediador. Em Vigotski (2007), a mediação entre o homem e o mundo ocorre por instrumentos e signos, ferramentas culturais que funcionam como um agente interpositor entre os dois. A partir dessa tese, Vigotski (2007) propõe uma nova estrutura do desenvolvimento, superando a corrente behaviorista que propunha a relação direta entre homem-meio, configurada no esquema estímulo-resposta. O teórico russo propõe:

Toda formula elementar de comportamento pressupõe uma reação direta à situação-problema defrontada pelo organismo – o que pode ser representado pela formula simples (S- R). [...] Por outro lado, a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R. [...] Conseqüentemente, o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado (VIGOTSKI, 2007, p. 53).

Na nova maneira de compreender a ação recíproca do organismo com o meio, para além do idealismo que compreendia o desenvolvimento humano como produto de um processo meramente espiritual e do determinismo biológico, Vigotski (1996) toma a história e a cultura como elementos centrais e constitutivos da formação humana. Com essa compreensão, buscou explicar a natureza histórica das funções psicológicas superiores, afastando-se da concepção de história como conjunto de fatos do passado e apropriando-se do conceito marxista de história, o qual leva em conta a relação do passado com o presente (VIGOTSKI, 1996).

Sob a perspectiva desse autor, há dois planos históricos do desenvolvimento das funções psicológicas superiores: um filogenético e outro ontogenético. O primeiro se refere ao desenvolvimento da espécie humana, o segundo está relacionado ao desenvolvimento do indivíduo. Nesses dois planos de desenvolvimento, duas linhas se entrecruzam: a biológica e a social/histórica. No processo ontogenético, essas linhas aparecem entrelaçadas como um processo uno. Por meio desse modelo, Vigotski (1996) explica como as funções psicológicas superiores são constituídas a partir das bases biológicas.

As funções psicológicas superiores não poderiam ser resultado de um amadurecimento simples de estruturas biológicas, fruto de uma adaptação passiva do indivíduo ao meio. Se assim o fosse, todos os homens chegariam ao mesmo nível de desenvolvimento, independentemente da sua história de vida e das condições materiais.

Seguindo essa lógica, o autor compreende que a relação homem-meio não é direta, mas sempre mediada. E o homem não reage passivamente aos estímulos do ambiente, ele modifica a situação vivenciada introduzindo novos estímulos. Ainda segundo o autor, entre um estímulo e uma resposta há algo que se coloca entre ambos: o instrumento psicológico ou signo.

Para essa teoria, o uso do instrumento de trabalho tem uma dupla função, que é determinante: serve, simultaneamente, à produção material e à formação e transformação que o homem faz de si mesmo (VIGOTSKI, 1999). Assim, o autor assume a analogia que faz entre o instrumento técnico do materialismo dialético e o instrumento da psicologia utilizado em sua teoria. Para ele, ambos são criações humanas, que se inscrevem como mediadores do homem em relação ao seu meio circundante. Entretanto, ressalta as diferenças entre esses dois instrumentos: enquanto o instrumento técnico do materialismo atua no objeto da atividade humana, os instrumentos psicológicos agem na própria conduta do homem, ou seja, causa transformações nele mesmo ou em outros. Conforme expressa Sabel (2006):

As ferramentas [técnicas] mediam a relação do homem com a realidade física externa e servem para dominar a natureza. Já os signos [instrumentos psicológicos] mediam a relação do homem com o plano psíquico, intrapsicológico – tanto o psiquismo dele mesmo, quanto o de outros homens – serve para dominar a conduta, própria ou alheia (SABEL, 2006, p. 106-105; grifos nossos).

A criação do signo e o seu significado caracterizam o ser humano. Comparado ao animal, esse recurso representa algo novo para o homem. Na visão de Sabel (2006, p. 105), “a significação diz respeito tanto ao processo de o homem criar e empregar signos quanto de ser constituído, através da mediação destes”. Enquanto estímulo-meio, o signo, ao mesmo tempo em que foi criado pelo homem, atua na sua conduta, numa dimensão psicológica tanto individual como coletiva.

Assim, a criança nasce inserida em um mundo de signos pré-existentes, desenvolvido por toda a história da humanidade, e vai se constituir nesse mundo como ser cultural a partir da interação social, da realidade social historicamente formada. Trata-se de uma relação dialética, haja vista que compreende as dimensões do social e do individual como planos diferentes de uma só realidade, os quais se interpenetram profundamente na formação da pessoa (VIGOTSKI, 1996).

Por assumir uma função primordial no processo de desenvolvimento humano, o conceito de mediação dos signos de Vigotski tem sido utilizado com grande destaque na educação. Segundo Mello (2008), nos últimos 30 anos são frequentes as pesquisas que fazem uso do conceito de mediação para tratar da formação dos professores e do papel desses profissionais na sala de aula. Argumenta a autora:

Os estudos sobre a relação entre as interações sociais, as aprendizagens construídas na escola e o desenvolvimento humano realizados por Vigotski têm servido de base para discussões teórico-práticas realizadas na escola. Sua pesquisa sobre a mediação semiótica, especialmente a mediação da linguagem, tem alimentado a construção da concepção de professor como professor mediador, isto é, aquele que possui posição privilegiada no diálogo com os alunos, interferindo na construção de conceitos, de (pré)conceitos e nas diferentes situações de aprendizagens criadas por sua linguagem, por suas ações e pelo uso dos mais distintos materiais (MELLO, 2008, p. 20).

Discutindo os tipos de mediações realizadas pelos sujeitos adultos e crianças que integram duas turmas de uma escola de Ensino Fundamental, a autora identificou que o conceito de atividade mediada tem sido utilizado de forma mecânica em contextos educativos, de modo que as vivências singulares de cada indivíduo, suas histórias, suas marcas têm sido ignoradas. Mello (2008) levantou trabalhos científicos que tratam da mediação do professor com crianças pequenas, tarefa que considerou complexa, em função de dois fatores: a escassez de trabalhos que tratem objetivamente do tema e,

uma situação que considerou até contraditória -, a quantidade de trabalhos que se aproxima, mas não trata diretamente da mediação pedagógica.

Como resultado das análises em periódicos e trabalhos apresentados no GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos –, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), entre os anos de 1990 e 2008, Mello (2008) observou múltiplos sentidos que, na sua percepção, fundamentam a concepção de professor mediador. Dos trabalhos citados pela autora, destacamos dois que tratam do professor mediador a partir da perspectiva vigotskiana, colocando ênfase nos aspectos emocionais e afetivos das relações entre crianças, adultos e conhecimentos, bem como alertando para o fato de que relação mediada é dialógica.

Essa concepção de professor-mediador também está registrada nos RCNEI (BRASIL, 1998). Mello (2008) trata das dificuldades de compreensão do tema afirmando que “o conceito de mediação semiótica se confunde com a concepção de professor mediador, incorrendo no risco de uma interpretação enviesada ou empobrecida do tema em questão” (MELLO, 2008, p. 41).

Em sua análise, Mello (2008) ainda alerta para o fato de que há uma incoerência, no que diz respeito à mediação pedagógica, entre as práticas desenvolvidas na educação e as propostas dos documentos oficiais analisados. Em sua opinião, há uma falsa compreensão dos termos desses documentos. Tal é o caso da pluralidade de ideias, expressa no artigo 3º do inciso III da LDB/1996 – Lei nº 9394/1996. Segundo a autora, “alguns professores justificam posições pedagógicas contrárias às do sistema, afirmando que o teor da lei garante a pluralidade de ideias”.

A ausência de maiores orientações quanto às determinações da LDB/1996 e dos demais documentos tem gerado práticas contraditórias, que se afastam, em grande medida, do proposto, por exemplo, nos RCNEI (BRASIL, 1998), no que diz respeito à mediação pedagógica. Ainda com relação ao trabalho de Mello (2008), nos dados colhidos com as turmas de pré-escola acerca da mediação semiótica no cotidiano da Educação Infantil, sobressaem três dimensões que se entrecruzam e formam o todo da relação de uma mediação: criança, adulto e os signos mediadores. Em sua opinião:

Tanto os adultos quanto as crianças são sujeitos mediadores da Educação Infantil por fazerem uso de signos construídos ou assimilados fora e dentro

do espaço escolar. Com eles se relacionam no dia-a-dia, interferindo e transformando as ações de outras crianças e adultos também, em movimento permanente, moto-contínuo, em exercício vigoroso de transformação (MELLO, 2008, p. 124).

Segundo essa autora, antes de chegar à escola, adultos e crianças trazem muitas experiências e a partir delas constroem repertórios de signos que determinam o modo como irão interagir com os outros e com os objetos de conhecimento. Assim, não só as crianças são mediadas pela linguagem e por outros signos, como também os adultos, sendo essas relações marcadas por encontros e desencontros. A partir daí Mello (2008) ampliou o conceito de mediação semiótica, para o de mediação semiótico/pedagógico. Percebeu a autora um leque de ações das crianças entre elas e dos adultos junto às crianças repleto de signos e intenções de aprender e de ensinar. Na visão da autora, tais ações vão muito além das mediações na formação de conceitos e das outras mediações estudadas por Vigotski.

Outros estudos que tratam da mediação pedagógica convergem com o pensamento de Mello (2008). Andrada (2006), ao discutir o papel do professor na perspectiva vigotskiana, questiona o que considera uma representação comum na literatura: a associação da função de mediação à figura do professor isto é, o professor seria o mediador. Tal representação inquieta a autora, entre outros motivos, porque pode estar reforçando, nos termos de Vigotski (2004, p. 105), “a idéia do professor como mero transmissor de conteúdos”. Ela ressalta que o professor tem um papel real a cumprir nas interações que se estabelecem no espaço escolar, mas observa que uma interpretação equivocada da ação do professor quanto à mediação pedagógica pode ser tão perigosa quanto posicioná-lo ora como jardineiro, visão tradicionalista na qual o professor é ativo e a criança passivo, ora como expectador passivo, visão inatista na qual a criança é a única agente ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Com base nos conceitos de mediação por signos ou ferramentas culturais, Andrada (2006) explica que o significado da palavra mediação se refere à ação de interposição, de se colocar no meio. Entretanto, argumenta a autora, a ideia do professor como agente mediador traz a imagem daquele que se coloca entre o aluno e o conhecimento, fazendo o elo entre ambos, o que, na opinião da autora, reforça a ideia de uma ação docente que se volta à mera transmissão de conhecimento.

Essa visão, segundo Andrada (2006, p. 108), ignora o papel ativo dos sujeitos, e o fato de que um professor e um aluno que se relacionam continuamente possam aprender juntos, por meio de interação conjunta. Para a autora, essa relação é crucial na teoria histórico-cultural, segundo a qual os indivíduos têm, em situações mediadas semioticamente, a possibilidade de realizar trocas culturais e se desenvolverem.

À luz da teoria histórico-cultural, as idéias de Mello (2008) e Andrada (2006) são coerentes em razão de dois fatores principais: primeiro, porque Vigotski não discutiu a mediação do professor, mas a mediação de ferramentas culturais ou signos; segundo, porque, ao falar de processos de mediação, não os restringiu ao espaço educativo ou à relação direta professor-aluno.

Além disso, o conceito de mediação pedagógica foi extraído da mediação semiótica, conforme aludido anteriormente. A abordagem vigotskiana nos possibilita tal visualização em função da sua concepção de que, nas interações sociais, os sujeitos compartilham signos, fazem trocas e se constituem mutuamente. Nesse sentido, a aprendizagem torna-se uma atividade social responsável para impulsionar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme afirma Vigotski (2001).

Ademais, as interações sociais são relações humanas constituídas por intermédio da cultura, a qual, na visão de Vigotski (1996), nada mais é do que a construção de ferramentas, tanto técnicas como psicológicas, criadas na história filogenética e ontogenética do homem. Conforme expressa Pino (2005, p. 18), a cultura “é produto da vida social e da atividade social dos homens”. E, ainda, de acordo com a interpretação de Mello (2008) e Andrada (2006), se é nas interações sociais que os homens são constituídos e, ao mesmo tempo, causam transformações no ambiente em que são sujeitos históricos e culturalmente determinados, não podemos reduzir a mediação pedagógica à relação entre dois sujeitos, professor-aluno, nem tão pouco a um único espaço: a sala de aula.

Dizemos isso porque a aprendizagem acontece em situações coletivas, como uma atividade social. Segundo, Vigotski (2007, p. 115), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”. Se o desenvolvimento resulta da complexificação das funções psicológicas superiores, e não de uma maturação biológica, então, a aprendizagem não é objeto exclusivo da escola e nem tão pouco pode

ser objeto de controle de alguém, no caso, o professor. Além disso, Vigotski (2002, p. 85) afirma que “aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, [...] mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança”.

Em outras palavras, tem sentido as ponderações de Mello (2008) que a mediação pedagógica na escola envolve muitas relações e espaços coletivos muito diferenciados. Essas relações ocorrem entre adulto e adulto, adulto e criança, criança e criança, e os signos articulam todas essas relações. Nesse caso, todos mediam e são mediados por todos. E, nessas relações, todos aprendem e se desenvolvem.

Andrada (2006) argumenta defende que o adulto não é a ponte entre a criança e o conhecimento. Então, perguntamos: em situações de mediação pedagógica, como atuam o professor e o monitor na perspectiva histórico-cultural? A autora mencionada destaca três denominações empregadas ao professor na perspectiva da mediação proposta por Vigotski: agente mediador, professor mediador e elemento mediador. Entretanto, nenhuma dessas denominações é encontrada nos textos do pensador soviético.

O livro “Psicologia Pedagógica”, publicado em 1926, é a obra em que Vigotski mais fala do papel do professor. Sua abordagem parte da teoria dos reflexos condicionados de Pavlov e de influências da escola nova, mas a sua base marxista da formação humana prevalece. Nesse contexto, Vigotski (2004) apresenta um professor que não tem influência direta no aprendiz. Sua ênfase recai na experiência do aluno, tratando das vivências relacionais do sujeito com seu entorno sociocultural.

Ao tratar da experiência como base para a formação de novas reações que interferem no processo de crescimento do indivíduo, Vigotski esvazia a função do professor do seu papel de ensinar, conforme explica: “Já abandonamos o preconceito de que supostamente o professor deve educar, [...] o aluno se auto-educa” (VIGOTSKI 2004, p. 296). Para Andrada (2006), ao afirmar que a criança se auto-educa, Vigotski vai de encontro à perspectiva de que o meio social é a alavanca de todo o processo, sendo, portanto, incompatível com a afirmação da realidade social como a verdadeira fonte do desenvolvimento humano.

No que diz respeito ao trabalho do professor, Andrada (2006) destaca as contradições no trabalho de Vigotski. Ao mesmo tempo em que fala de uma educação

por meio da experiência do aluno, aborda um professor que tem um papel ativo na sua aprendizagem (VIGOTSKI, 2004).

Ressaltamos que Vigotski não está se referindo à educação por meio da experiência do aluno, mas de uma concepção que se aproxima da visão tradicionalista da educação, a qual tem concebido a aprendizagem como processo de fora para dentro. Para Andrada (2006), na obra “Psicologia Pedagógica”, Vigotski tinha planejado apresentar uma grande síntese a respeito dos diversos dados e fatos científicos relacionados à formação de professores naquele contexto em que o livro foi produzido. Assim, as afirmações desse texto parecem recair em aspectos diversos. Por essa razão, Vigotski (2003) acabou se apropriando de imagens sobre o professor e o aluno, bem como de teorias, criticadas por ele mesmo.

Em nenhuma de suas obras Vigotski tratou do papel do professor em processos de mediação pedagógica. Entretanto, compartilhamos a compreensão de Andrada (2006) ao afirmar que as ideias de desenvolvimento proximal, de processos de significação e a importância do outro no desenvolvimento humano são teorizações da perspectiva de Vigotski que deixam muitas possibilidades de visualização do papel do professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento, em espaços coletivos de educação.

No que se refere ao conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), destacamos a proposição de mudança da sua denominação para “zona de desenvolvimento iminente”, feita por Prestes (2010), ao analisar as traduções das obras de Vigotski da língua russa para o inglês, o espanhol e o português. A autora encontrou muitos equívocos nessas traduções e os avaliou como responsáveis pelas alterações de vários conceitos da obra do pensador russo, como é o caso da ZDP.

Quanto à consideração da zona de desenvolvimento iminente (ZDP), traduzida como zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento imediato, Bezerra (2001) afirma que não se trata apenas de uma mudança na grafia da palavra, mas de concepção. A mudança representaria um grande prejuízo à teoria vigotskiana, já que, segundo Prestes (2010, p.169), “neste conceito reside a chave para uma das ideias mais revolucionárias desse pensador”. Na tradução de Bezerra (2001, p. 10-11, *apud*, PRESTES, 2010), a zona de desenvolvimento proximal é “o processo de aprendizagem em que o aluno consegue fazer sozinho ou com a colaboração de colegas mais

adiantados o que antes fazia com a ajuda do professor, isto é, dispensa a mediação do professor”. Segundo Prestes (2010, p. 170), há aqui dois equívocos graves: o primeiro é que, em seu entendimento de zona *blijaichego razvitia* (zona de desenvolvimento iminente), é “o momento em que o aluno resolve problemas sem a mediação do professor”. Para Bezerra (2001), é exatamente o contrário. Ela caracteriza como ZDI o que a criança consegue fazer com a ajuda do adulto, pois o que ele faz sem a ajuda do outro mais experiente já é o nível de desenvolvimento atual.

Quanto ao segundo equívoco, Prestes (2010) explica que a ZDI compreende apenas a relação professor-aluno, como se esse processo fosse exclusivo da atividade escolar. Na opinião de Bezerra (2001, apud, PRESTES, 2010), todavia, Vigotski refere-se à ZDI em outras atividades e atribui a ela um papel importantíssimo na atividade de imitação, na atividade de manipulação com objetos e nas brincadeiras.

Na tradução de Prestes (2010, p. 379), ZDI “define as funções ainda não amadurecidas, mas que se encontram em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário”. Assim, entendemos que tais processos só poderão chegar a níveis reais com a colaboração de outros mais experientes, uma vez que, para o autor, nos constituímos nas relações sociais, por meio da cultura e não por maturação biológica. Nesse sentido, Prestes (2010) argumenta:

Defendemos que a tradução que mais se aproxima do termo de zona *blijaichego razvitia* é Zona de Desenvolvimento Iminente, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante por si só, o seu amadurecimento (PRESTES, 2010, p. 173).

Por meio da proposição de Prestes (2010), entendemos melhor o lugar do adulto na mediação pedagógica. Há um espaço reservado ao professor que se distingue, por exemplo, do espaço do outro adulto/não-professor e da outra criança no processo de aprendizagem no espaço educativo formal. Sendo assim, inferimos que o conceito de zona de desenvolvimento iminente reserva à díade professora-monitora na prática pedagógica da creche o papel de colaboradoras das crianças. Mais do que planejar e

organizar o ambiente educativo, a função delas é a de propiciar às crianças o amadurecimento das funções psicológicas superiores a partir das relações dialógica e prospectiva que estabelecem no contexto educativo.

Nessa relação dialógica, os sujeitos do diálogo se interpenetram, interferem entre si mutuamente. Assim escrevem Tunes, Tacca e Bartholo Jr. (2005, p. 695): “Nesse jogo assimétrico, professor e aluno referem-se, atingem-se mutuamente [...]. Nem aluno, nem professor são os mesmos depois do diálogo”. No contexto da creche e no conjunto da prática pedagógica, é real essa relação entre a professora, a monitora e as crianças. O desafio reside em promover o relacionamento nessa proporção com todas as crianças, mantendo com elas um diálogo com tamanha prospecção.

Nessa perspectiva, Vigotski (2003) aborda o papel do professor em espaços coletivos visualizando a atenção às peculiaridades de cada um. Quando o autor trata de coletividade, não se refere à homogeneidade, mas à diversidade e à imprevisibilidade. Assim, se desejamos chegar a essa diversidade, uma mesma metodologia pode impossibilitar muitas aprendizagens. Com esse pensamento, expressa o autor:

Colocar todos os alunos em um mesmo molde é o maior de todos os erros pedagógicos. A premissa fundamental da Pedagogia exige inexoravelmente a individualização, ou seja, a determinação consciente e precisa dos objetivos individuais da educação para cada aluno em particular (VIGOTSKI, 2003, p. 285).

Mas o desafio dos profissionais docentes da não está só em se relacionar com todas as crianças, mas em interagir com elas por meio das suas múltiplas linguagens. Conforme expressa Malaguzzi (*apud*, EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999), as crianças tem “cem linguagens, cem formas de comunicação, cem formas de ver as coisas [...], por essa razão, no contexto da creche, as relações sociais precisam ser organizadas pensando nessas especificidades infantis.

Nessa dinâmica, a mediação pedagógica em contextos educativos para crianças pequenas exige da díade professora-monitora um olhar diferenciado e singular sobre a da criança, na intenção de atuar em uma perspectiva prospectiva. Isso equivale a dizer que a maior contribuição da díade, nesse sentido, não está em identificar o que a criança já sabe, mas o que ela tem de possibilidade para aprender com a sua ajuda. Conforme

expressa Andrada (2006), guiar-se pela zona de desenvolvimento iminente significa avaliar cada um dos seus alunos em suas experiências, necessidades e motivos, para saber como criar as possibilidades de desenvolvimento.

CAPÍTULO 2

PRÁTICA PEDAGÓGICA DA DÍADE PROFESSORA-MONITORA NA CRECHE

2.1. Assistencialismo ou escolarização: O que é cuidar e educar na creche?

Neste estudo, a creche é vista como lócus onde ocorre a prática pedagógica da díade professora-monitora desenvolvida junto à criança pequena. Compartilhamos do argumentação crítica dos estudos de KRAMER (2005) e Campos (2008), quanto a divisão da Educação Infantil em creches e pré-escolas, que contribui para a fragmentação histórica trazida por tal divisão, a qual reserva à creche a prática do assistencialismo e à pré-escola a da escolarização. Diferente dessa concepção, concebemos a como um trabalho pedagógico sistematizado, destinado à primeira infância, a partir da integração entre creche e pré-escola, considerando a infância como uma categoria social e uma fase geracional da formação humana.

Uma breve ressignificação histórica a respeito da constituição da creche no cenário brasileiro mostra que essas instituições não dispõem, ainda hoje, de uma identidade definida, pois suas funções se entrelaçam às atribuições da família e da escola, oscilando entre o papel de uma e de outra, ora reduzida a uma visão assistencialista ora a escolarização (MERISSE, 1997).

Assim, ao tratarmos da qualidade na Educação Infantil, faz-se necessário ressaltar que a creche, tradicionalmente identificada por atender a população mais pauperizada (CAMPOS, 2008), tem hoje, uma função devidamente regulamentada de propor às crianças pequenas uma prática pedagógica que se constitui na indissociabilidade do cuidar e educar. Mas o que significa cuidar e educar nessa lógica? Cuidar na creche é diferente de cuidar em casa? E o educar na creche é preparar para aprendizagens futuras?

A primeira questão que deve ser compreendida é que cuidar e educar não podem ser concebidos de forma separada de um contexto histórico e social que constitui seus sentidos (KRAMER, 2005; TIRIBA, 2005). Como afirma Boff (2008, p. 90), “as

palavras estão grávidas de significados existenciais. Nelas os seres humanos acumulam infindáveis experiências, positivas e negativas”. Por isso, orienta o autor, é preciso desentranhar das palavras suas riquezas escondidas.

Em breve análise dos sentidos atribuídos ao cuidar e ao educar no contexto histórico mais amplo, o cuidado está relacionado aos aspectos físicos do corpo, às ações práticas, ao fazer; por isso, é sociamente desvalorizado. Já a educação está relacionada às atividades mentais, cognitivas, ao pensar; por essa razão, é mais prestigiada. Se atentarmos para a relação entre o fazer e o pensar na Grécia antiga, notamos que, historicamente, o fazer é uma atividade de menor valor social porque foi relegada a uma classe social desprovida economicamente. De outro modo, o pensar estava associado aos que tinham tempo, aos que viviam no ócio, privilegiados economicamente e socialmente.

O desprestígio às ações de cuidar em relação ao educar deve-se também, ao fato de que o cuidado às crianças pequenas é quase sempre desempenhado por mulheres, identificando-se esse serviço com as práticas de maternagem. O demérito está no valor desigual entre o trabalho masculino e o feminino imposto historicamente e socialmente.

Esses sentidos e valores sociais têm se manifestado nas práticas pedagógicas na creche. Em função disso, tem se delineado na Educação Infantil um quadro de funções hierarquizantes entre o cuidar e o educar. Essa divisão expressa-se na organização da educação de crianças em creche e pré-escola. A creche historicamente ocupou-se das funções do amparo, das ações de higienização, alimentação e guarda, tendendo a privilegiar os cuidados em relação às ações de educar (MERISSE, 1997). Já a pré-escola privilegia as ações de educação de caráter propedêutico.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) tornou-se o primeiro documento oficial a usar o termo cuidado no lugar de guarda. O sentido dessa palavra foi ampliado em pelo menos três dimensões: proteção física, serviço complementar à família e atenção individualizada. Montenegro (2001) referindo-se a Rosemberg (1999) corrobora:

O termo cuidado, ao substituir a palavra guarda na Educação Infantil, passa a designar uma função da educadora e um objetivo da creche, assumindo pelo menos três sentidos amplos diferenciados: a) proteção física da criança; b) serviço complementar à família; c) atenção à individualidade. Quando a palavra cuidado é utilizada num campo de significado mais próximos do de guarda da criança pequena, o cuidado está mais relacionado às duas primeiras

acepções, tanto o de higiene e proteção do corpo da criança, quanto o de serviço alternativo à guarda ou cuidado familiar. O terceiro significado, introduzido mais recentemente, refere-se à individualidade da criança, e designa o sentido de atenção às suas necessidades emocionais, respeito a seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem, e às suas diferenças (MONTENEGRO, 2001, p. 35-6).

Quando esse documento oficial relaciona os cuidados com atenção individualizada, estende o sentido do termo a outras dimensões. O atendimento individual exige envolvimento e disposição para conhecer o ser cuidado como um pré-requisito para lhe atender nas suas necessidades. Em 1994, o documento “Políticas de Educação Infantil” (BRASIL, 1994) traz o cuidar e o educar como práticas integradas. A ação de cuidar não pode ser vista e nem concebida deslocada do ato de educar. Assim, os documentos destacam a necessidade de formação profissional para atender as crianças nessa perspectiva.

A LDB/1996, por seu turno, determina que a Educação Infantil é um lugar de cuidados e educação, porque é responsável pelo desenvolvimento integral da criança. Ao conceber a educação da criança nessa perspectiva, abriu caminho para se pensar uma proposta pedagógica que concebe o ser criança em todas as suas dimensões. Para tanto, torna inconcebível o cuidar e o educar como ações dicotômicas, conforme os desdobramentos que aparecem no RCNEI (BRASIL, 1998).

Apesar de reafirmar a indissociabilidade entre cuidar e educar, o RCNEI (BRASIL, 1998) traz as definições dos dois termos em tópicos separados. Entretanto, entendemos que só é possível cuidar do outro quando há um envolvimento afetivo, um interesse em quem se cuida. Conforme expressa Boff (2008, p.33), cuidar, nessa perspectiva, “é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro”.

Se, no contexto dos documentos oficiais, cuidar e educar são ações indissociáveis, nos discursos de outros contextos, essa discussão continua. Para Kramer et. al. (2005), no âmbito acadêmico e de atuação dos profissionais da área, há uma tendência em separar aquilo que estaria unido. Esses autores identificaram que algumas professoras concebem cuidados e educação como ações indissociadas, outras negam a ação do cuidar como uma prática docente.

Na opinião de Kramer et. al. (2005), não é possível educar sem cuidar. A ideia defendida é a de que os cuidados não se restringem à Educação Infantil. Se cuida também no Ensino Fundamental, no ensino médio, na universidade, no mestrado e no doutorado. Os autores citam um exemplo: se uma aluna do mestrado estiver com depressão, a professora não vai chamá-la para uma conversa, na tentativa de lhe ajudar a superar o problema? A aluna obterá sucesso nos estudos se não resolver tais dificuldades emocionais?

Embora se cuide educando por toda vida, Kramer et. al. (2005) sinalizam que os cuidados na têm uma especificidade. O fato de o serviço ser realizado junto a crianças pequenas e de que estas, sozinhas, não conseguem realizar algumas ações físicas exige dos profissionais uma atenção especial. Isso não significa dizer que as crianças não necessitam de outros tipos de cuidados e educação.

Para se educar, é preciso conhecer o outro em suas condições físicas, financeiras, suas limitações e possibilidades. Nessa perspectiva, Tiriba (2005) argumenta que o cuidar envolve responder às necessidades do outro em várias dimensões: particulares, concretas, físicas espirituais, intelectuais, psíquicas e emocionais. Com efeito, chega-se à síntese de que o termo educar já inclui, necessariamente, o termo cuidar e vice versa.

Se na própria palavra educar já está incluído o cuidar, por que insistimos no uso do binômio? Não seria mais apropriado utilizar apenas o educar? Buscando compreender o uso indistinto desses termos na Educação Infantil, Montenegro (2001) investigou os termos cuidar e cuidado em dicionários portugueses, franceses e ingleses e descobriu que, etimologicamente, cuidar e pensar têm a mesma raiz etimológica - *cogitare*. No decorrer dos tempos, a palavra cuidar foi excluída dessa raiz, mas, em outros dicionários, o termo cuidar aparece relacionado ao pensamento (TIRIBA, 2005).

Buscar a rearticulação entre o pensar e o sentir é o mesmo que integrar cuidar e educar. Reunir essas funções é respeitar a criança como ser integral que precisa ser atendido em todas as suas necessidades. Trata-se de produzir uma pedagogia da e para a criança. Nessa perspectiva, compartilhamos a ideia de Rocha (1999) que, ao discutir as possibilidades de uma pedagogia da infância, destaca que a função da Educação Infantil se difere da função da escola. Primeiro, porque a escola tem como sujeito o aluno e,

como objeto, o ensino. A Educação Infantil tem como sujeito a criança e o seu objeto são as relações educativas travadas em um espaço de convívio coletivo.

Assim, nem os referenciais dos cuidados estão nas práticas de maternagem oriundas do ambiente doméstico, nem a base para as práticas educativas na Educação Infantil está na escola. Estão, ambos, na própria criança. Para se educar e cuidar de uma criança pequena torna-se necessário conhecê-la: saber quem é esse sujeito histórico e cultural, como aprende, seu processo de desenvolvimento, sua cultura, sua classe social, seus gostos, desgostos, sua singularidade.

Os cuidados na creche se distinguem dos cuidados realizados em casa, apesar de aqueles guardarem elementos desses. Por se tratar de crianças pequenas que necessitam do atendimento às necessidades de alimentação e higiene, os cuidados se assemelham às práticas que acontecem no ambiente doméstico, entretanto, na creche, esses cuidados se diferenciam porque primam por uma intencionalidade educativa, objetivando a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, com vistas a cumprir o papel reservado a essa instituição. Além disso, em decorrência do *corpus* teórico que vem se constituindo nos últimos tempos, não se admite mais que os cuidados dispensados às crianças em ambientes coletivos se resumam aos cuidados físicos. O cuidado abrange inevitavelmente toda a dimensionalidade humana, portanto, não está desarticulado das ações educativas, conforme expressa Didonet (2003):

Não há conteúdo educativo na creche desvinculada dos gestos de cuidar. Não há um ensino, seja um conhecimento ou um hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegria, dispensável e promotora da progressiva autonomia da criança (DIDONET, 2003, p. 9).

Do mesmo modo, o educar na creche não pode ser compreendido como uma preparação para a inserção da criança no Ensino Fundamental. Apesar de assegurarem um melhor desempenho das crianças nas séries posteriores, as práticas educativas na creche não podem se basear em atividade de prontidão, no desenvolvimento de coordenação motora, em atividades com letras, números, cores, formas geométricas. Tudo isso pode ser aprendido na Educação Infantil, mas sem que esse seja o objetivo principal.

A educação na creche não é para sujeitos que virão a ser, mas para sujeitos que já são seres de capacidades, cultura, desejos e interesses próprios, os quais precisam ser

respeitados nos seus direitos de brincar, querer, ser, escolher, aprender, viver intensamente o seu presente e se desenvolver. Por essa razão, não serve à a estrutura da escola: com horários rígidos, padronizados, em que as crianças são tratadas como alunos. A partir disso, ressaltamos que o reconhecimento das peculiaridades infantis e das suas necessidades são indicadores de qualidade e elementos indispensáveis na construção de uma pedagogia da infância que conceba cuidados e educação como ações indissociáveis (ROCHA, 1999).

O conhecimento de como a criança aprende e se desenvolve tanto precede quanto acompanha a construção de uma proposta pedagógica para a creche, cuja função principal é a de buscar a unidade entre cuidados e educação. Nessa direção, a creche deve estar orientada a construção de sua identidade como espaço especializado para atender com qualidade as crianças de zero a três anos de idade nas suas dimensionalidades.

2.2. A díade professora-monitora na prática pedagógica da creche

Nos últimos anos, os temas relacionados às profissionais docentes da Educação Infantil têm ganhado centralidade nos discursos que tratam das especificidades e da organização do trabalho pedagógico nessa etapa da Educação Básica. Nesses discursos, a prática pedagógica da professora e da monitora tem ganhado visibilidade, principalmente porque tem sido recorrente o debate acerca da construção da identidade do trabalho docente na Educação Infantil (CERISARA, 2002; SILVA, 2003; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008; SARMENTO, 2011).

Nas instituições de atendimento à infância, especialmente na creche, em certa medida, todos participam das ações educativas junto às crianças. No entanto, as professoras e monitoras são as profissionais docentes mais diretamente responsáveis pelas atividades de cuidar e educar das crianças pequenas, pois, juntas, dividem o tempo e o espaço de trabalho.

Embora professoras e monitoras atuem juntas na prática pedagógica nos espaços de Educação Infantil, em termos de relações de trabalho, elas pertencem a categorias distintas. As diferenças entre as duas profissionais ficam expressas na forma da contratação, na exigência de formação, na carga horária de trabalho, na remuneração

e na valorização da função de cada uma delas. Essas diferenças tornam-se ainda mais acentuadas na atuação dessas profissionais na creche, em decorrência das diferentes funções que essa instituição tem recebido ao longo da sua história de atendimento à infância.

Mesmo diante do conjunto de mudanças introduzidas pelos documentos oficiais, na prática, as funções sociais da creche ainda são pouco definidas. Elas têm oscilado entre as práticas de maternagem, extraídas da instituição família, e as práticas educativas, fundamentadas na escola. Com efeito, o trabalho docente na creche reflete tais concepções, as quais são perceptíveis na forma como a creche tem organizado o trabalho educativo desempenhado pela professora e pela monitora.

Professoras e monitoras são designadas a passar a maior parte do tempo com as crianças, propondo-lhes atividades de cuidado e educação. A díade professora-monitora no trabalho docente da creche é legítima. Mas até onde vai o trabalho de parceria? Que atribuições têm sido reservadas à professora e à monitora na creche? Qual a especificidade do trabalho docente desempenhado na creche? O que representa um trabalho docente de parceria na creche? A seguir, tratamos dessas questões por meio do diálogo com alguns autores que tem discutido o trabalho pedagógico da professora e da monitora, bem como a constituição da parceria dessas profissionais no trabalho docente na creche.

2.2.1. A monitora na prática pedagógica da creche: quem é essa profissional?

No Brasil, monitora⁶ é a denominação dada aos profissionais que atuam na Educação Infantil, especialmente na creche, em práticas de cuidado e educação. Essas profissionais dividem com a professora - esta com formação específica para o exercício da docência - o atendimento às crianças de zero a cinco anos de idade. Apesar de essa categoria de trabalho se consolidar a partir da passagem da creche do âmbito da Assistência Social para a gerência da Secretaria de Educação, suas características de

⁶ Apesar das diferentes nomenclaturas dado às monitoras - pajem, auxiliar de creche, berçarista, recreacionista, entre outras -, neste estudo usaremos a denominação monitora para as profissionais que atuam nos serviços de cuidado e educação juntamente com as professoras.

trabalho remontam a funções sociais que a creche tem assumido ao longo de sua história.

De modo mais particular, a creche e os antigos jardins de infância foram os primeiros espaços institucionalizados de atendimento às crianças pequenas. Por essa razão, encontramos a origem das ações das monitoras e das professoras fortemente vinculadas às primeiras funções daqueles dois modelos de instituições, bem antes mesmo de serem integras à educação básica, em 1996.

As monitoras têm recebido denominações díspares: pajem, babá, atendente, recreacionista, auxiliar de professor, auxiliar de creche, entre outras, conforme mostram as pesquisas realizadas por Campos (1984), Cerisara (1996), Búfalo (1997), Ávila (2002), Laureano (2007), Kopcak (2009), Vasconcellos et. al. (2011), entre outras. Para Campos (1984), os diferentes nomes que essas profissionais têm recebido denotam uma atividade historicamente constituída, a qual ora esteve relacionada ao espaço doméstico, representado no “pajem” e na “babá” ora mostrou-se uma atividade pouco definida, como faz crer a oscilação das nomenclaturas “monitor” e “atendente” ou, ainda, em certas ocasiões, essa atividade esteve mais aproximada do brincar que do educar, por isso a denominação “recreacionista”.

A forma de ingresso dessas profissionais nas instituições públicas de Educação Infantil também se diferencia nas regiões do país. Em algumas cidades, existe concurso público para essa categoria, em outras, se faz contratos temporários. Em função disso, constata-se uma grande rotatividade dessas profissionais e consequentes dificuldades nos processos de formação continuada (VASCONCELLOS, *et al.*, 2011).

No que diz respeito à regulamentação das funções dessas profissionais, cada município tem seus regimentos internos propostos para as Secretarias de Educação, os quais orientam o trabalho dessas profissionais. Em análise do regimento⁷ do município de Campinas, no estado de São Paulo, Kopcak (2009) destaca que as responsabilidades das monitoras se entrelaçam com as das professoras em relação às crianças e são também por elas delimitadas. De acordo com a autora, “no documento, as monitoras estão incluídas na “família operacional” da Educação, sendo reconhecidas como

⁷ PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, Secretaria Municipal de Educação. Regimento Comum das Unidades Sócio-Educacionais Municipais de Educação Infantil. Campinas, 1992.

profissionais educadoras que lidam diretamente com as crianças em fase escolar na Educação Infantil” (KOPCAK, 2009, p. 55).

Entretanto, naquele e em outros estudos (LAUREANO, 2007; VASCOCELLOS, *et al.*, 2011), as ações desempenhadas pela monitora na creche estão pouco definidas no que concerne ao seu caráter educativo. Na verdade, as concepções de cuidar e educar na creche têm ditado as funções reservadas às monitoras e às professoras.

Se nem a visão assistencialista do cuidar e nem os estigmas e os preconceitos acerca dessa função estão resolvidos e explicitados, então, há uma tendência à dicotomização e à hierarquização dos serviços cuidar e educar. Por conseguinte, as ações mais ligadas ao cuidado do corpo, como banho e alimentação são reservadas às monitoras, sob o pressuposto equivocado de que para isso não é necessário um conhecimento científico.

A esse respeito, Nascimento (2011) e Rocha (2011) revelaram que as monitoras, em sua maioria, não apresentam formação específica para atuar na Educação Infantil, situação que tem sido problemática por contradizer o que está regulamentado pela LDB/1996 em seu artigo 62, ao definir que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício no magistério na e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

A LDB/1996 representou e impulsionou avanços significativos no campo da Educação Infantil, seja pelo seu reconhecimento como primeira etapa da educação básica, seja pela referência à necessidade de formação específica dos profissionais da área. No conjunto, essa lei influenciou e influenciou na direção da conquista da qualidade dos serviços educativos prestados às crianças pequenas. Essa legislação propõe a substituição da função assistencialista, até então preponderante na creche, pela função educativo-pedagógica, em que cuidar das crianças pequenas e educá-las são ações indissociadas.

Antes desse período, no contexto da função assistencialista da creche, não se exigia das profissionais, especialmente as da creche, formação em docência para trabalhar com as crianças. Para desempenhar essa função, bastava ser mulher, mãe ou ter experiências com práticas de maternagem. Com a nova função da creche, foram estabelecidas novas exigências para atuar na Educação Infantil. Agora, é preciso dispor de outros conhecimentos, conforme apontam o RCNEI (BRASIL, 1998):

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas, que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional, que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve (BRASIL, 1998, p. 41).

Essas indicações reafirmam as determinações da LDB/1996 a respeito da formação necessária para atuar na Educação Infantil, tanto para os novos profissionais como para aqueles que já atuavam nas creches. Assim, essas instituições passaram a contar com a presença da professora atendendo a todas as crianças de zero a cinco anos de idade. Isso representa um avanço sem precedentes. Entretanto, tendo transcorrido dezesseis anos desde a publicação da LDB/1996 e quase quinze anos desde o surgimento do RCNEI (BRASIL, 1998), as exigências em relação à formação dos profissionais da ainda não foram completamente cumpridas.

A inclusão de monitores sem formação específica em creches e pré-escolas para atuar ao lado das professoras revela os desacordos em relação à documentos oficiais (LDB, 1996; DCNEI, 1999; PNQEI, 2008), a qual, além de definir a formação em magistério como obrigatória, afirma serem indissociáveis as funções de cuidar e educar nesse nível de ensino. Desse modo, a contratação ou a abertura de concursos para as monitoras figuram como um arremedo, um improviso de um trabalho que põe em risco a qualidade.

Ademais, o documento “Política nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação” (BRASIL, 2006), no capítulo que trata de suas metas, sugere o fim dessa categoria de trabalho: “extinguir progressivamente os cargos de monitor, atendente, auxiliar, entre outros, mesmo que ocupados por profissionais

concursados em outras secretarias ou na secretaria de educação e que exercem funções docentes” (BRASIL, 2006, p. 22).

No entanto, nas creches e pré-escolas, o número dessas profissionais não tem diminuído, também não encontramos referência a nenhuma instituição pública que já tenha iniciado o processo de extinção do cargo de monitora. Pelo contrário, as pesquisas de Laureano (2007) e de Vasconcellos e Rocha (2011) revelam que ainda há municípios contratando e realizando concursos públicos para o cargo de monitoria sem requisitar dos candidatos a formação exigida por lei e sem assegurar as mesmas condições de trabalho e direitos concedidos aos professores.

Na realidade, nas instituições de Educação Infantil existem dois quadros de profissionais docentes: o de professoras e o de monitoras. O primeiro é reconhecido e assegurado com políticas de profissionalização e valorização. Quanto às monitoras, em alguma medida são reconhecidas em suas funções, mas desvalorizadas simbolicamente e concretamente em virtude da ausência de políticas públicas para a sua categoria.

Se, de um lado, a existência de mais um adulto na sala para dividir as responsabilidades com o professor quanto ao trabalho pedagógico junto às crianças é positiva, principalmente no caso dos bebês e crianças até dois anos, do outro, é preciso rever essa política, a princípio, regularizar as funções dessa profissional em consonância com o que rege as propostas pedagógicas para a Educação Infantil.

Além disso, é preciso rever as exigências prescritas em editais de concursos ou nas formas de contratações para o cargo de monitora. Enquanto houver um cenário de disparidades salariais e de horas semanais de trabalho entre a monitora e a professora – em que a primeira trabalha mais e ganha menos, bem como não tem reconhecidos os seus direitos trabalhistas -, colocamos risco a qualidade do atendimento prestado por essas profissionais às crianças pequenas fica comprometida, pois, não podemos perder de vista que, independente da categoria pertencente, as monitoras realizam atividade pedagógicas juntos às crianças na creche.

2.2.2. A constituição da função da professora na prática pedagógica da creche

O reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, trouxe o mesmo para a sua função educativo-pedagógica. Por essa razão, torna-se necessário contratar um profissional especificamente qualificado, isto é, um professor. O profissional qualificado para atender as crianças precisa ter formação em nível superior ou, no mínimo, magistério. Ao estabelecer a incumbência dos docentes da Educação Infantil, a LDB/1996, no artigo 13, também define suas funções:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV- estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; V - ministrar dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

A inserção desses profissionais nas creches e pré-escolas tem sido marcada por muitas tensões e desafios, notadamente quanto às especificidades do seu trabalho docente, uma vez que as crianças de zero a cinco de idade possuem necessidades educativas específicas e, portanto, exigem uma formação adequada do professor.

Para Nascimento (2000), ao estabelecer, legalmente, uma formação para os professores da Educação Infantil semelhante à dos professores da educação básica, corre-se o risco de pensar o fazer daquele professor ignorando o cuidar e o educar. Corre-se também o perigo de cair no ensino de conteúdos do Ensino Fundamental de forma simplificada.

Essa tendência tem sido evidenciada no contexto da Educação Infantil e, de modo particular, na creche. Kramer et al. (2005, p. 62-63) mostrou concepções equivocadas a respeito do papel do professor na Educação Infantil. Alguns professores dizem: “Eu não faço isso [referindo-se a cuidados de higiene, alimentação e banho], estou aqui para ensinar, eu não estou aqui para cuidar” (grifos dos autores). Tal postura revela a concepção de que cuidar do corpo é algo inferior e não educativo. O que reproduz preconceitos e estigmas. Além disso, é possível que haja uma contraposição entre o cuidar e o ensino, ou seja, uma concepção de ensino na Educação Infantil mais próxima da defendida no Ensino Fundamental e médio (NASCIMENTO, 2000).

Equívocos de concepção e postura têm levado a uma idêntica divisão de trabalho entre a professora e a monitora: a professora se afasta das atividades relacionadas aos cuidados físicos das crianças, por entender que é função dos monitores, e desenvolve um ensino que se aproxima daquele oferecido nos níveis fundamental e médio. Por essa razão, concordamos com Bonetti (2004) quando aponta que a constituição das funções de professora e monitora na Educação Infantil guarda marcas históricas dos profissionais que as precederam no âmbito da assistência ou da educação. O fato de a professora se identificar com essas práticas tem contribuído para a sua constituição profissional a partir de um viés escolarizante, orientado para preparar as crianças para o Ensino Fundamental.

A organização da prática pedagógica na creche reflete esse estado de coisas quando analisamos as tendências no uso do tempo e do espaço de aprendizagem das crianças. Nesse ambiente, encontramos horários rígidos e atividades mais restritas à sala, bem como pouca ou nenhuma atenção às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Há uma tendência de se considerar e valorizar, como atividades pedagógicas, aquelas que se parecem com as desenvolvidas na escola de Ensino Fundamental e médio. Consequentemente, verificamos a atribuição de um valor diferenciado na creche aos profissionais que realizam essas atividades, o qual é diferente do valor reservado às monitoras, cuja ocupação relaciona-se às ações de cuidados com higiene, sono e alimentação das crianças. Ao tratar das especificidades das crianças da Educação Infantil, Zabalza (1987) sinaliza:

O aluno da escola infantil é um sujeito não sectorizável. É toda a criança que vai desenvolvendo o afeto, o social, o cognitivo, é um todo integrado com uma dinâmica intensa, em que o eixo fundamental de vertebração das sucessivas experiências é o Eu e as relações que, numa relação bipolar de ida e de volta, de influenciar e ser influenciado, a partir dele se estabelecem com a realidade ambiental (ZABALZA, 1987, p. 51).

As crianças se apresentam como um conjunto de necessidades. O entendimento dessa globalidade do ser criança requer um novo perfil de profissional que se distancia tanto do modelo assistencialista do “passado” como do escolarizante, oriundo da escola de nível fundamental e médio. Tratando desse assunto, Oliveira-Formosinho (2008) ratifica:

O papel dos professores das crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros. Estes aspectos diferenciadores configuram uma **profissionalidade específica** do trabalho das educadoras da infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 135; grifos nossos).

Ao discutir o conceito de profissões, a autora faz referência a um conjunto de conhecimentos, competências e sentimentos que as professoras lançam mão na ação integrada que faz junto às crianças e às famílias. Nesse sentido, a autora defende uma dimensão moral da profissão. Katz e Goffin (1990 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008) afirmam que a atuação do professor de crianças pequenas não só tem um âmbito alargado como também é sem fronteiras. Compartilhando essa concepção, ratificamos que a função da professora não só integra a função da monitora e vice-versa como também abrange outras dimensões que ainda estão em vias de desenvolvimento.

2.2.3. A díade professora-monitora na prática pedagógica creche: a constituição de um trabalho de parceria

Monitoras e professoras são profissionais da creche que, juntas, prestam serviços de cuidados e educação. Embora ambas as profissionais desempenhem o trabalho juntas, na prática, suas funções estão separadas e uma das dimensões responsável pela delimitação dessas funções tem sido o diploma (ÁVILA, 2002).

A monitora, destituída do poder de escolha por trabalhar, muitas vezes, em regime de contrato temporário e por já encontrar uma organização de trabalho imposta, tende a desempenhar a função de “cuidados”, ou seja, cuida da higienização, sono e alimentação das crianças. A professora, por ter outro nível de formação e por gozar de mais poder de decisão, tende a escolher atividades consideradas por ela “pedagógicas”, distintas daquelas atribuídas ao monitor. Com essa falsa compreensão das suas funções, negligencia as ações mais voltadas para os cuidados.

De acordo com Cerisara (2002), a hierarquização de cargos e funções dos profissionais da Educação Infantil foi tematizada pela primeira vez em artigo escrito por um grupo de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, em 1983. Nesse trabalho, Campos (1994) aponta pelo menos três tipos de fatores determinantes dessa hierarquia:

1) a atividade direta com o educando (quanto mais diretamente ligada às crianças, menor o prestígio do profissional); 2) a **idade dos educandos** (quanto menor o educando, menor o prestígio do profissional); 3) a **proximidade com o corpo** (quanto mais imediatamente ligado à sobrevivência e, portanto, ao corpo do educando, menor o prestígio do profissional) (CAMPOS, 1994, p. 49; grifos nossos).

Mesmo tendo transcorrido mais de duas décadas, esses fatores continuam atuais. Ainda hoje há uma valorização diferenciada para os serviços de cuidar e educar e, conseqüentemente, para as profissionais da educação designadas a realizá-los. Trata-se de uma hierarquização que atinge tanto as profissionais da Educação Infantil como as da educação básica como um todo. Nesse contexto, a idade da criança tem sido um fator determinante na hierarquização das funções dessas profissionais.

A identificação desses fatores serve para indicar a profissional e a sua qualificação, bem como o valor pago pelos seus serviços. Essa hierarquização começa na própria LDB/1996. Ao definir a formação necessária para atuar na Educação Infantil, essa lei mantém um grau mais baixo para os professores da Educação Infantil e das séries iniciais. Diante das determinações dessa lei, Bonetti (2004, p. 63) afirma que “uma aparente conquista para o professor de Educação Infantil no primeiro momento – o estabelecimento da formação “em nível superior”, no decorrer do artigo, se desfaz pela hierarquização de níveis/cursos e instituições”.

Concordamos com Brzezinski (2001) ao ressaltar sua perplexidade diante da aceitação de um nível mais baixo de formação para professoras de crianças menores. Essa situação é incongruente com as pesquisas e estudos a respeito do desenvolvimento infantil, que mostram a necessidade de profissionais especializados atuarem na Educação Infantil, ou seja, é fundamental que tenham uma formação mais aprofundada. Ao longo dos anos, principalmente após a década de 1990, um corpo teórico de conhecimento vem se constituindo. Hoje, os cuidados não se limitam aos aspectos físicos do corpo, mas incluem outras dimensões, as quais estão entrelaçadas aos processos educativos. Assim, cuidar e educar não podem ser concebidos separadamente.

Na prática pedagógica da creche, as atividades que mais se aproximam do corpo são as que têm menos valor e, ainda hoje, essas atividades determinam a hierarquia entre as funções da professora e as da monitora. Em tal lógica, tanto para professora como para monitora ocupar-se das funções do “cuidar” confere menos

prestígio e pouco reconhecimento. E como a monitora não tem poder de escolha, é ela quem fica com essa função e com os desprivilegios acerca do que se compreende por cuidados no âmbito da educação.

Essa divisão entre quem cuida e quem educa, além de expor uma dicotomia equivocada, revela um estatuto educativo diferenciado, o qual, para Campos (2011, p. 8), “expressa os determinantes sociopolíticos que, desde sua origem, vinculam creches e pré-escolas a diferentes âmbitos governamentais – educação e assistência social - e a diferentes classes sociais”, isto é, nessa divisão estão presentes as marcas da cultura do assistencialismo e do atendimento inicial dado aos filhos das classes menos favorecidas.

Essa herança histórica e cultural relativa às creches influi na determinação do valor social de cada profissional e da sua função: a monitora “cuida” e, por assumir essa função, tem salário menor do que a professora trabalha mais, estuda menos e não tem reconhecimento social. A professora “educa” e, por ser uma função valorizada, tem um salário maior, trabalha menos, estuda mais e goza de *status* social melhor.

As implicações das duas categorias – professoras e monitoras - e as distintas funções a elas atribuídas - cuidar e educar - não começam e nem terminam na sala de aula da creche. Envolvem um contexto mais amplo e dizem respeito ao modelo de políticas públicas voltadas para a infância que vem sendo implementado pelo poder público. Esse modelo, por sua vez, reflete concepções e valores culturais arraigados, oriundos da estrutura social desigual do país.

A respeito disso, Viera e Souza (2010) destacam que a estrutura da força de trabalho na educação da primeira infância reflete a estrutura histórica dos serviços voltados para o cuidado e a educação da criança pequena. A expansão da oferta de vagas em creches e pré-escolas, a partir da década de 1970, articulada com as transformações sociodemográficas das famílias, com a inserção cada vez mais crescente da mulher no mercado de trabalho e com o aumento das demandas sociais por atendimento, ajustou um padrão de atendimento às crianças pequenas baseado em precárias condições de trabalho e precário profissionalismo.

Nessa mesma direção, Ávila (2002, p.11), aponta que a hierarquia entre a professora e a monitora reflete uma estrutura de trabalho que “condiciona e cria relações humanas que reproduzem o modelo de uma sociedade capitalista, na qual o trabalhador é impedido de planejar suas ações e é expropriado do resultado”. Na visão da autora, a

segmentação das atividades entre as profissionais parece natural, mas não é. As professoras também estão submissas a uma estrutura que precisam obedecer, assim como as monitoras, portanto, a sua ideia de poder é falsa.

Na opinião de Ávila (2002), aceitar passivamente essa lógica de divisão tarefas implica numa conformação ideológica a um modelo pré-existente, em que a delimitação das funções de cuidar e educar entre as professoras e as monitoras se ajusta a uma velha engrenagem que se mantém muito viva.

Outro fator que justifica a posição que professoras e monitoras têm ocupado na Educação Infantil e quem tem ditado a prática pedagógica dessas profissionais, é o gênero. O fato de a atividade docente na creche ser exercida majoritariamente por mulheres tem caracterizado-a como um serviço predominantemente feminino.

Na concepção de Ávila (2002, p. 10), compreender a escola (creche) como um espaço de relações de gênero significa buscar o significado desse espaço como um lugar predominantemente das mulheres. Entretanto, “os processos da vida pessoal e familiar imbricados na atuação docente trazem a experiência da maternidade como um componente nem sempre reconhecido na prática educativa” (ÁVILA, 2002, p. 10). No âmbito do trabalho docente na creche, esse componente pode não ser determinante, mas está presente e interfere no agir profissional e na valorização dos sujeitos que deles se ocupam na creche (ÁVILA, 2002).

Cerisara (2002) explica que, por ser realizado por mulheres, por ser um trabalho feminino, a atuação na educação esconde preconceitos históricos, os quais se sustentam na falsa concepção de que o trabalho masculino é racional, técnico e impessoal, logo, valorizado socialmente. Em contraposição, o trabalho feminino se caracteriza como doméstico e banal, para o desenvolvimento do qual não é preciso lançar mão de um conhecimento científico, portanto, não tem valor social.

Sob esse pressuposto, o modo pelo qual têm sido divididas as funções entre monitoras e professoras também esconde esse preconceito acerca do caráter das funções assumidas por homens e mulheres no mundo trabalho. Nessa lógica, a função da professora teria maior valor social porque guarda características de um trabalho racional, mais próximo do universo masculino. Já as monitoras, como se ocupam das práticas de maternagem, historicamente reservadas ao sexo feminino e desprovidas de *status* científico, têm valor social inferior ao da professora.

Diante desses pré-conceitos, verificamos que a prática da díade professora-monitora é marcada por concepções dicotômicas entre creche e escola, entre o cuidar como assistencialismo e o educar como prática escolarizante, entre o trabalho masculino e o trabalho feminino, etc. Embora distintas essas concepções dicotômicas convergem todas para uma só separação, que se dá entre o saber pensar e o saber fazer ou o trabalho manual e o trabalho intelectual.

A superação dessas concepções demanda tempo e pressupõe um processo ininterrupto de reflexões, de idas e vindas no contexto da creche e fora dela. Envolve também, muitos atores sociais. Mas, é no campo da formação/profissionalização e na prática consciente das profissionais da creche que seus efeitos se tornam mais perceptíveis. Nesse sentido, compartilhamos os discursos de CERISARA (1996, 2002), SILVA (2003) e GOMES (2009), que tratam a formação da identidade dos profissionais da Educação Infantil como um fator de qualidade dos serviços prestados à criança pequena, principalmente em reconhecimento à grande importância dos anos iniciais da vida da criança (SOUSA, 2003).

A constituição da identidade do trabalho docente na Educação Infantil, para Cerisara (2002, p.106), é forjada em meio aos diferentes papéis sociais que essas mulheres têm assumido ao longo de suas vidas, sobretudo o de mãe e o de professora de crianças pequenas, e isso não pode ser ignorado. Para a autora, a compreensão de que é “preciso dar visibilidade aos considerados saberes invisíveis das mulheres reafirma a urgência na organização de espaços de formação que contemplem as especificidades da identidade da professora de Educação Infantil” (CERISARA, 2002, p. 106).

A nosso ver, um dos fatores indispensáveis para a superação das dicotomias relacionadas aos papéis da professora e da monitora na prática pedagógica da creche é a constituição da identidade do trabalho docente na Educação Infantil. Sob esse ângulo, concordamos com Cerisara (2002) quando afirma que há uma necessidade de revisão da

[...] existência dessas duas categorias funcionais, uma vez que a manutenção das mesmas tem se mostrado inadequada para o funcionamento das creches. Os problemas entre essas duas profissionais que atuam junto às crianças, tenham a denominação que tiverem, devem ser encarados não como produto das idiosincrasias das profissionais, mas compreendidos em sua dimensão estrutural (CERISARA, 2002, p. 107).

Na visão da autora, é somente na compreensão das especificidades do trabalho junto aos bebês e às crianças pequenas e, em nossa opinião, no entendimento desse sujeito como ser integral, que teremos a melhor definição dos profissionais da Educação Infantil. Assim, ratificamos a necessidade de revisão da estrutura de funções instaladas na creche, na pré-escola e no projeto pedagógico dos cursos de formação de profissionais para a Educação Infantil, sejam eles de nível inicial ou continuado.

Se pleiteamos a qualidade para Educação Infantil, não podemos ignorar as relações dicotomizadas entre as profissionais docentes e os papéis reservados a elas junto às crianças, pois, como foi demonstrado, há muitos pontos frágeis a serem discutidos e muitas lacunas a serem revisadas.

Nesse sentido, Sousa (1998) tem razão ao afirmar que, se quisermos desenvolver práticas educativas de qualidade, precisamos ouvir as crianças e atendê-las em espaços pensados e planejados de forma humanizadora e isso inclui profissionais capacitados e preparados para atender as crianças.

Para nós, esses profissionais são forjados na prática pedagógica que desenvolve junto às crianças, conforme explica Lores Malaguzzi (apud FARIA, 2007), a profissão de professora de criança não existe pronta, está sendo inventada:

[...] constrói-se trabalhando junto com as crianças e com os adultos, experimentando junto, errando junto, corrigindo, revendo e refletindo sobre o saber e a pesquisa. Creio que se exprime também em um estilo, uma postura em relação à inteligência, à imaginação, à necessidade de afetividade e de segurança das crianças [...] (LORES MALAGUZZI apud FARIA, 2007, p. 283).

Nesse sentido, defendemos que a prática pedagógica da díade professora-monitora se constitui nas relações sociais estabelecidas entre adulto-adulto, criança-adulto e adulto-criança, bem como no trabalho de parceria, troca, planejamento e organização das atividades, em que ambas as profissionais sejam igualmente responsáveis pela aprendizagem e desenvolvimento da criança. Nisso reconhecemos a qualidade da prática pedagógica da díade professora-monitora na creche.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1. Método empírico: a pesquisa qualitativa como abordagem de apreensão das interações sociais na creche

Na perspectiva da qualidade, a prática pedagógica da díade professora-monitora no contexto de uma creche constituiu o objeto de estudo desta investigação científica. Esta se pautou na pesquisa de abordagem qualitativa, em especial pelas propriedades de seu método empírico de apropriação dos dados e pelos princípios que sustentam a caracterização de objeto de análise que envolve ambientes sociais.

A abordagem qualitativa ofereceu condições para um envolvimento maior com o contexto concreto e seus atores sociais, disponibilizando-nos uma riqueza de fatos, acontecimentos e situações nas interações sociais com a díade professora-monitora e com as crianças. A realização da pesquisa qualitativa em nosso estudo pautou-se no pensamento de Forneiro (1998), quando diz que o ambiente é como um todo indissociável, composto de objetos e pessoas que habitam e se relacionam em uma estrutura física determinada que contém tudo e, ao mesmo tempo, está contida por todos. Para compreendermos esse todo em um ambiente de Educação Infantil, aprendemos com a autora que é preciso considerar a articulação indispensável de quatro dimensões: dimensão física, funcional, temporal e relacional.

Essa indicação qualificou o estudo das interações sociais e nestas a mediação pedagógica com foco na díade professora-monitora e nas crianças. Negando uma visão reducionista que compreende apenas a dimensão relacional do ambiente, atuamos sob a condição de que todo ambiente comunica algo a alguém que o observa.

Registrar e compor as cenas do ambiente da creche em análise, mesmo contando com o auxílio de um gravador, foi um trabalho desafiador. A necessidade de manter o foco provocou-nos muitas inquietações e a compreensão de que as circunstâncias e o tempo são elementos importantes para a constituição de uma investigação científica. Assim, concentramos esforços no que já estava previamente

definido, com a intenção de estudar, a partir de um indicador de qualidade *a priori* levantado, as interações sociais e seu desdobramento na mediação pedagógica.

Nesse sentido, apoiamo-nos também em González Rey (2005, p. 8) quando afirma que “a realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados”. Por isso, nos aproximamos da realidade de uma creche pública, reconhecendo-a como um novo campo, pois, embora o ambiente seja conhecido, familiar, o nosso acesso, como pesquisadoras, consistiu em uma ação diferenciada.

Isso implica em que, mesmo fazendo uso de diferentes artefatos e instrumentos, respeitamos toda a dinâmica do contexto e a sua realidade. Por essa razão, fomos cuidadosas ao fazer a transcrição das informações sob a perspectiva de interpretação da observadora, mediante sua subjetivação. Por isso afirmamos que esse estudo representa uma tentativa de aproximação e compreensão da realidade onde acontece a prática pedagógica da díade professora-monitora no contexto da creche.

Como âncoras no desenvolvimento discursivo do conteúdo da pesquisa, trabalhamos com um indicador de qualidade da Educação Infantil, as interações sociais que se desdobra em outras dimensões, porém, em nosso estudo, focalizaremos a mediação pedagógica vivenciada na prática pedagógica da díade professora-monitora. Esse indicador orientou a análise dos fatos observados, a partir dos registros realizados por nós da prática pedagógica das profissionais docentes junto às crianças.

3.2. O lugar de onde falamos: ambientes de construção das interações sociais

Essa pesquisa foi realizada em um centro municipal da cidade de Barreiras-BA, localizado na região oeste do estado, a 900km de Salvador. A cidade tem pouco mais de 160 mil habitantes; sua principal fonte econômica é o agronegócio, que atrai pessoas de diversas partes do país, devido ao seu alto potencial econômico.

Mesmo com um grande potencial agrícola e econômico, a cidade conta apenas com cinco creches, conforme mostra o mapa a seguir.

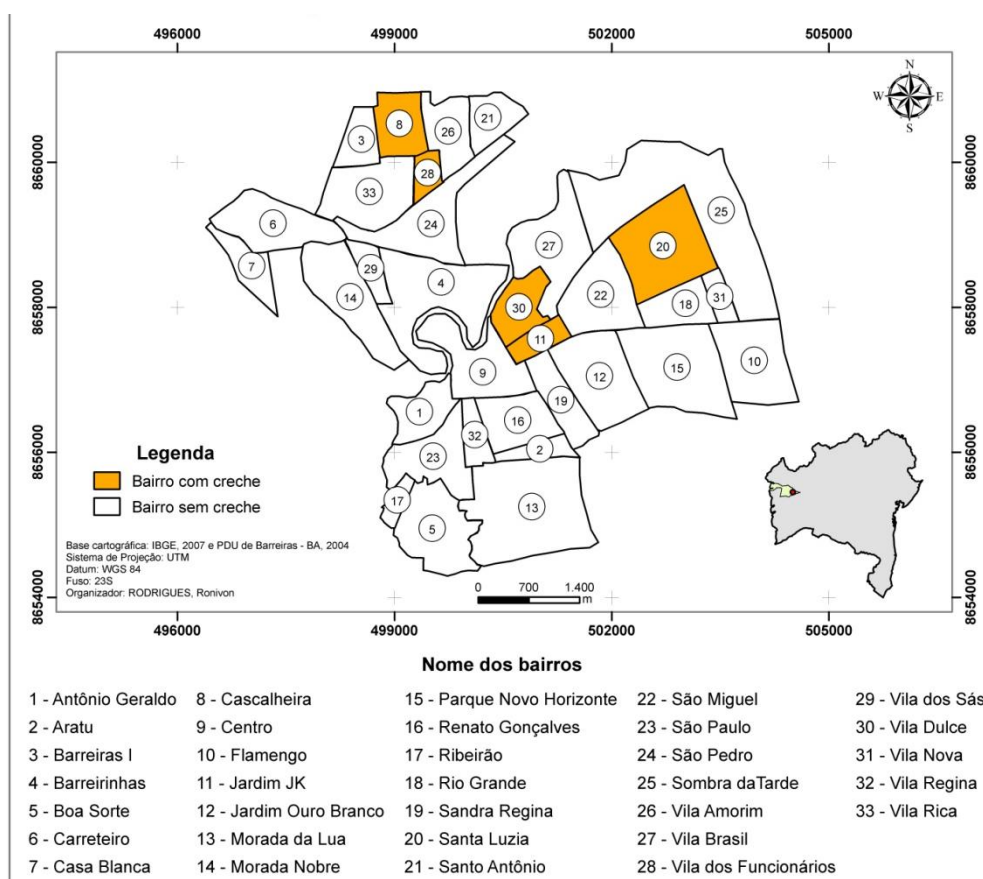


Figura 2 - Distribuição de creches públicas na cidade de Barreiras, Bahia.

Fonte: Elaborada pela autora.

Apesar de ter mais de um século de emancipação política e pouco mais de 150 mil habitantes, o campo da Educação Infantil, em Barreiras, ainda se encontra com pouca oferta de instituições para atender a grande demanda da maioria dos bairros da cidade. Com o auxílio de um mapeamento publicado em 2009, Cunha (2011)⁸ constatou que, somente no ano de 1999, a cidade de Barreiras abriu vagas para matricular crianças nas creches mantidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, atualmente Barreiras tem em funcionamento cinco instituições de atendimento às crianças de zero a cinco anos, sendo uma dessas filantrópica. De acordo com dados INEP (2011), esse município atende a 354 crianças, diante da demanda que é 17, 890 crianças. Portanto, o número de crianças atendidas está bem abaixo da demanda. Além disso, existe uma enorme

⁸ Débora Anunciação da S. B. Cunha, responsável pelo desenvolvimento de um estudo sobre a evolução da matrícula na Educação Infantil. É professora do Campus IX da Universidade do Estado da Bahia e coordenadora do Núcleo de – Nuedi.

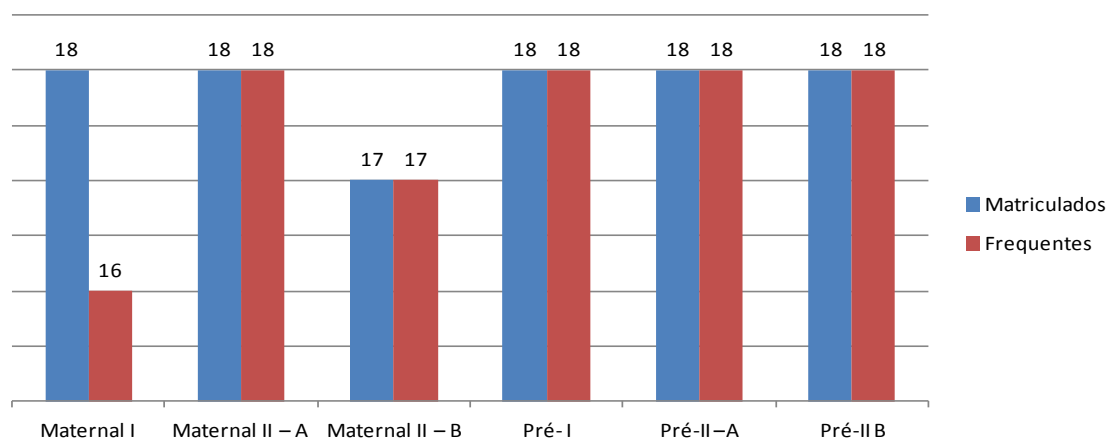
carência de estudos que evidenciem a situação de atendimento e serviços prestados às crianças pequenas na região.

Para a realização da presente pesquisa selecionamos um Centro Municipal de Educação Infantil por ser uma instituição pública e a mais antiga desse tipo mantida apenas com recursos da Secretaria Municipal de Educação, bem como, pelo interesse das profissionais em participarem do estudo. Segundo os registros do projeto político-pedagógico, essa instituição de Educação Infantil foi criada em 1984 para atender a 150 crianças, mas, naquela ocasião, só atendia a 100, com idade entre dois a sete anos, em função da procura.

A instituição tinha o propósito – o qual se mantém - de atender às crianças oriundas de classes sociais vulneráveis economicamente e filhos de mães que trabalham fora de casa. De início, os recursos da creche vinham da LBA⁹ e eram administrados, na década de 1980, pela primeira-dama municipal.

Desde sua origem, a creche funciona em período integral e servia três refeições ao dia: café, almoço e janta. Para o atendimento das crianças, contava com 11 profissionais, entre as quais haviam professoras, cozinheira, assistentes (monitores) e pedagogo. Atualmente, a instituição ampliou o número de profissionais, aumentou o número de refeições, de três passou para cinco, e atende a 105 crianças, entre dois e cinco anos de idade, distribuídas conforme mostra o gráfico a seguir:

⁹ A Legião Brasileira de Assistência (LBA) foi um órgão brasileiro fundado em 28 de agosto de 1942, pela então primeira-dama Darcy Vargas, com o objetivo de ajudar as famílias dos soldados enviados à Segunda Guerra Mundial. Com o final da guerra, tornou-se um órgão de assistência às famílias necessitadas em geral. A LBA era presidida pelas primeiras-damas. Em 1991, sob a gestão de Rosane Collor, foram feitas denúncias de esquemas de desvios de verbas da LBA. A LBA foi extinta em 1º de janeiro de 1995, no primeiro dia de governo de Fernando Henrique Cardoso.

Gráfico 1 - Número de alunos por turmas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na instituição trabalham trinta e nove funcionários, sendo dez professoras, catorze monitoras, dois porteiros, seis auxiliares de serviços gerais, três merendeiras, uma encarregada, um assistente administrativo, uma coordenadora e uma gestora. No grupo de funcionários, dez são concursados e, entre esses, seis são professoras - duas encontram-se em desvio de função, uma como professora volante e outra como monitora.

No que diz respeito à formação, seis professoras são pedagogas e uma é bióloga. Quanto às demais, duas estão se graduando: uma em Pedagogia e a outra em Letras. Do grupo de graduadas, três professoras já fizeram especialização e três estão cursando. Já as monitoras, apenas uma não tem formação em Magistério, cursou o ensino médio na modalidade Formação Geral, e duas das demais estão cursando Pedagogia.

O horário de atendimento na creche inicia-se às 07h30min e finaliza-se às 17h30min, perfazendo um total de 10 horas. Nem todas as crianças permanecem na instituição durante todo esse tempo. Algumas saem ao meio dia, outras ficam sujeitas aos horários em que os pais podem apanhá-las.

A instituição propõe uma rotina de atividades cujos horários estão dispostos na tabela a seguir:

Quadro 1 - Rotina da creche.

Horário	Atividade
07h30min	Entrada
08h00min	Café da manhã
09h30min	Lanche
10h00min	Banho
11h20min	Almoço
11h30min	Descanso
14h00min	Lanche
15h30min	Banho
16h30min	Jantar
17h30min	Saída

Fonte: Elaborado pela autora.

Os horários de visita ao parque e à sala de vídeo também estavam previamente definidos:

Quadro 2 - Horários de parque e sala de vídeo

PARQUE - Matutino				
SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
<u>Maternal I</u> ¹⁰	Pré-I	Pré-II B	Pré-II A	Maternal II A e B
PARQUE - Vespertino				
SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Mat. II A e B	<u>Maternal I</u>	Pré-II A	Pré-I	Pré-II B
SALA DE VÍDEO - Matutino				
SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Mat. II A e B	Pré-II B	<u>Maternal I</u>	Pré-I	Pré-II A
SALA DE VÍDEO - Vespertino				
SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
<u>Maternal I</u>	Pré-II A	Pré-I	Pré-II B	Maternais II A e B

Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito à infraestrutura, essa instituição tem cerca de 66%, da sua área construída, conforme retrata a planta a seguir:

¹⁰ As indicações grifadas sinalizam a turma de crianças que participou de nossa pesquisa.

Figura 3 - Planta baixa da instituição.



Fonte: Elaborado pela autora.

Na figura 3, destacamos na área acinzentada os espaços mais utilizados pela turma investigada. Na instituição, existem seis salas de aula: quatro delas o acesso se dá pela frente do prédio e outras duas pela área externa. Possui também três banheiros, dos quais apenas um é infantil e que, no período da pesquisa, encontrava-se indisponível; uma cozinha onde ficavam armazenados os alimentos; uma sala reservada para a exibição de filmes, músicas e apresentações; uma secretaria; uma área de serviço; e uma antessala onde as turmas do pré-II faziam as refeições. Na área externa, a instituição tem um parque, uma área livre. Ao lado esquerdo, tem-se o acesso para o parque e, do lado direito, ficam os chuveiros nos quais as crianças tomam banho.

A sala de aula da turma pesquisada tinha, aproximadamente, 2m de largura e 3,5m de comprimento, muito pequena em relação ao número de 18 crianças matriculadas. Nela continha um armário que guardava o material pedagógico e, em cima dele, havia uma caixa com brinquedos doados. Alguns desses brinquedos estavam quebrados. Do lado do armário, há uma prateleira embutida na parede onde estavam as caixas com o material da escovação de dentes, uma garrafa PET com água para dar às crianças, copos de uso das crianças, sobras de materiais e alguns jogos. De frente para o armário, havia uma mesa pequena onde as mochilas das crianças eram colocadas.

No lado oposto, ficava sempre um tapete de lona onde se realizavam as rodinhas. Na parede, um calendário e um ventilador, assim como um mural de cerâmica, onde as professoras expunham os trabalhos das crianças. Em espaço aberto, onde havia uma porta, foi colocada uma grade, doada por uma professora da instituição, para evitar que as crianças saíssem da sala.

Na maior parte do tempo de observação, as crianças ficavam no tapete de lona, no chão da sala. Havia mesas com cadeiras para utilizar, mas as profissionais evitavam colocá-las na sala, alegando que era um espaço muito apertado. Elas preferiam deixá-las na área externa e, a depender das condições climáticas, utilizavam-nas para algumas refeições e atividades na sala ou fora dela. Por exemplo, em dias muito ensolarados, era inviável utilizar as mesas na área externa. Já em dias chuvosos, colocavam-se as mesas na sala para evitar que apanhassem chuva e fossem danificadas. Quando isso acontecia, a sala ficava ainda mais apertada. Ao lado da sala, na área externa, ficava uma pepinela, uma espécie de penico infantil, utilizado pelas crianças da turma. Quando estavam cheias, as monitoras limpavam essa pepinela.

No que diz respeito à organização das atividades, além da rotina mais ampla, apresentada nos quadros 1 e 2, as turmas tinham previamente definidas a sua rotina de trabalho diário. Apesar de não terem horários determinados, seguia-se uma sequência de atividades, conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 3 - Rotina da sala de aula.

Ordem da Sequência	Atividade proposta
01	Organização da sala
02	Chamada
03	Rodinha
04	Discussão do tema
05	Atividades
06	Músicas
07	Literatura infantil
08	Brincadeira na área externa

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar de algumas dessas atividades alternarem, na turma pesquisada, a rotina era seguida tanto pela professora do matutino como pela do vespertino.

3.3. De quem falamos em nosso estudo: conhecendo as pessoas que constroem as interações sociais

Antes de nossas observações em campo terem início, a coordenadora pedagógica pediu a autorização das duas professoras responsáveis pela turma do Maternal I. Nesse momento, apresentamos os objetivos da pesquisa às professoras, bem como explicamos para elas sua importância para a região. Em função da rotina de trabalho as monitoras não puderam sair da sala para participarem desse primeiro contato. O fato de sermos conhecidos na rede municipal de ensino facilitou a aprovação, pelas profissionais, do desenvolvimento desta investigação científica na turma. Nesse primeiro contato, uma das monitoras do matutino estava de licença médica por uma semana e não pôde opinar, mas, depois que retornou, não fez objeção.

Como o nosso objeto de estudo foi a prática pedagógica da díade professora-monitora nas atividades com as crianças, consideramos necessário conhecer toda a rotina de trabalho. Por essa razão, tanto a díade professora-monitora do matutino como a díade professora-monitora do vespertino participaram da pesquisa, bem como as duas monitoras. Os horários de trabalho dessas profissionais eram: no matutino, a professora iniciava às 07h30min e terminava às 11h30min. Já o trabalho da professora do vespertino era das 13h30min às 17h30min. As monitoras trabalhavam seis horas por dia. Pela manhã, o horário era das 07h às 13h e, à tarde, iniciava às 12h e finalizava às 18h.

As duas monitoras participantes da pesquisa foram contratadas pela prefeitura para o ano letivo de 2011. As professoras e uma das monitoras prestavam serviços para o município há mais de dois anos na Educação Infantil, nessa mesma condição de trabalho. A monitora Rebeca ¹¹, diferentemente, estava tendo a sua primeira experiência como monitora. O quadro a seguir retrata a formação das profissionais da turma investigada.

Quadro 4 - Formação das profissionais.

PROFESSORAS	FORMAÇÃO	MONITORA	MONITORAS
Marta	Pedagogia	Érica	Magistério
Juliana	Pedagogia	Rebeca	Formação Geral

Fonte: Elaborado pela autora.

Além da interação entre a professora e a monitora, importava investigar também a interação entre essas profissionais e as crianças, o que as tornou, indiretamente, sujeitos dessa pesquisa. A turma possuía dezoito crianças matriculadas, mas, destas, duas haviam desistido. A frequência era, em média, de dez a treze crianças por dia, com exceção dos dias de festas, nos quais apareciam todas as dezesseis.

3.4. Processos de construção da informação

3.4.1. Primeiros contatos com o campo de pesquisa

O primeiro contato com a instituição foi realizado por meio de uma conversa informal com a coordenadora pedagógica e a gestora, para as quais foram apresentados os objetivos da pesquisa, os procedimentos e a pretensão de realização da pesquisa em turma do maternal. As profissionais se mostraram dispostas a colaborar com informações. A diretora afirmou que a pesquisa seria de grande importância para a instituição, por envolver o tema da qualidade. Relatou também problemas relacionados à designação de funcionários para a creche, sem que tenham a devida qualificação para o trabalho junto às crianças, além de apresentar queixas relacionadas à falta de estrutura física e de material pedagógico.

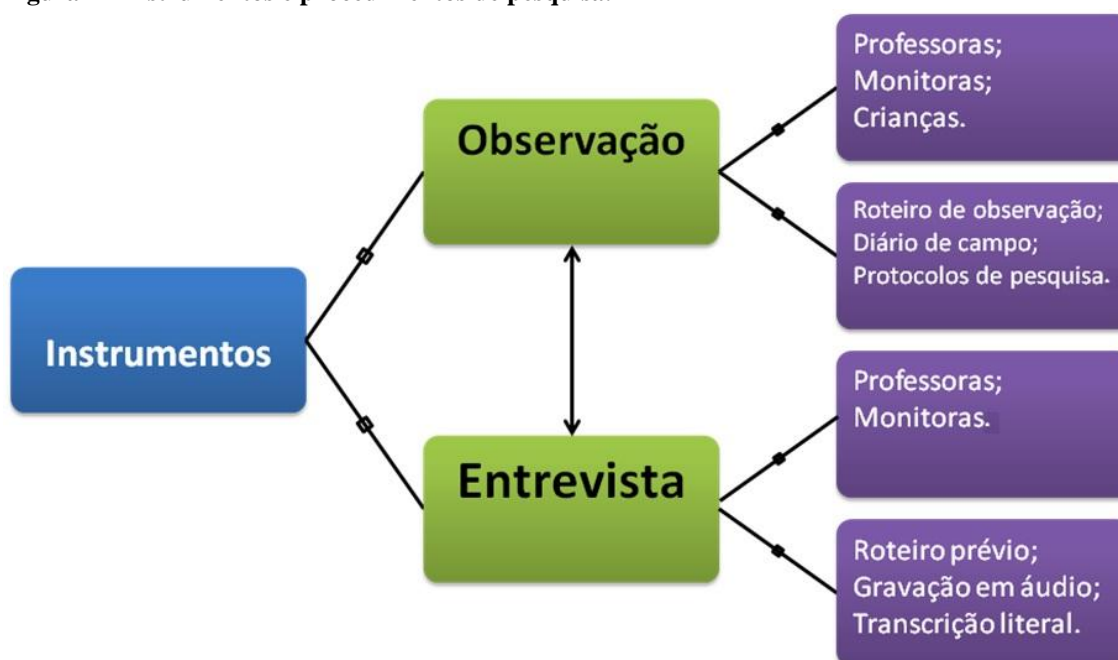
¹¹ Os nomes das professoras e monitoras são fictícios a fim de preservar a identidade dessas profissionais.

A coordenadora apresentou as dependências da escola, a rotina, o Projeto Político Pedagógico, a planilha com o número de turmas, professoras, monitoras, crianças, rotina, entre outros. Num momento posterior, foi apresentado à turma escolhida e às profissionais por ela responsáveis. Depois desse primeiro contato, foi marcado o encontro a partir do qual a pesquisa teve início, com a apresentação dos objetivos e procedimentos à díade professora-monitora da turma de maternal I a ser investigada.

3.4.2. O desenvolvimento da observação e entrevistas

O procedimento de construção das informações pode ser visualizado na figura a seguir:

Figura 4 - Instrumentos e procedimentos de pesquisa.



Fonte: Elaborada pela autora.

O processo de registro de uma observação não é tarefa fácil. O ambiente é um todo inter-relacionado que se comunica em uma conjuntura a ser apreendida pelos observadores. Por isso, é complexa a atividade de registrar a dimensionalidade do ambiente. Para tal empreendimento, utilizamos, inicialmente, o diário de campo, o

protocolo de observação¹² e o roteiro de observação¹³, na intenção de atender à intencionalidade da investigação. A partir dessa sistematização, percebemos que era preciso utilizar mais de um recurso *in loco*, pois queríamos registrar, com detalhes, as cenas e os diálogos dos participantes. Para tanto, pensamos em utilizar uma filmadora. Mas descartamos essa possibilidade ao perceber que os adultos não ficariam à vontade e que chamaria muito a atenção das crianças. Isso porque, apenas com o caderno de campo, a todo o momento, elas perguntavam o que estava escrito nele. Algumas empurravam o material e deitavam em no colo da pesquisadora, outras agiam como se ela uma professora da turma - pediam para que as levassem ao banheiro, solicitavam objetos, faziam reclamações dos colegas, entre outras situações.

Diante do comportamento das crianças em relação à presença da pesquisadora, decidimos usar um gravador de áudio que, por ser pequeno e discreto, possibilitou maior aproximação das crianças, com melhores condições para ouvi-las, sem chamar a sua atenção, o que facilitou, portanto, os registros dos diálogos. Ademais, a sala de aula era muito pequena e, de certa forma, o aparelho possibilitou a escuta de todos.

A observação como um procedimento de pesquisa foi um instrumento de grande valia para sistematizar o estudo da prática pedagógica das díades professora-monitora focalizando as interações sociais entre professora-monitora-crianças, considerando seu desdobramento na mediação pedagógica. Todo esse trabalho fundamentou-se no que diz Viana (2007) e Agrosino (2009) sobre os processos de observação.

Durante dois meses, realizamos a observação na turma, realizando registros diários e sequenciais de, aproximadamente, seis a oito horas por dia. Com o propósito de acompanhar todas as interações vividas entre as crianças e as profissionais, a cada dia, descrevíamos as atividades em tempos e espaços diferentes.

Nos primeiros dias de observação, fizemos menos registros. Era necessário deixar os participantes mais à vontade com a nossa presença. A professora Juliana se adaptou mais rapidamente a essa situação e, durante a pesquisa, agia com naturalidade e sempre tirava dúvidas, tecia comentários a respeito das suas dificuldades e dos avanços das crianças. A monitora Rebeca também se adaptou rapidamente ao processo de

¹² Cf. Apêndice 01.

¹³ Cf. Apêndice 02.

observação. Já a professora Marta parecia mais apreensiva, às vezes, ficava inquieta quando as crianças se agitavam e, outras vezes, não reagia, deixando a turma bem à vontade. A monitora Érica também demonstrou certo incômodo com a presença da pesquisadora.

Durante o período de observação, fizemos registros em diários e transcrições de gravações de áudio. Às vezes, tínhamos dificuldade de fazer o registro porque as crianças se sentavam em nosso colo, puxavam o caderno de campo, pegavam o gravador e o desligavam. Em outros momentos, chamavam nossa atenção para seus objetos ou para ouvir alguma queixa.

A observação foi extremamente importante para a compreensão do fenômeno estudado. Participar do contexto pedagógico da creche, onde tudo acontecia ao vivo, inevitavelmente conduziu a um envolvimento maior com as pessoas adultas e pequenas, com suas histórias e suas vidas. Nesse contato, transpareciam seus costumes, hábitos, suas concepções de cuidar, educar, assim como de infância, criança, aprendizagem e desenvolvimento.

No percurso da pesquisa as revelações apareciam, possibilitando apreender quem eram aqueles sujeitos, porque agiam e falavam daquela forma. No lugar de atribuir algum juízo de valor aos seus diferentes jeitos, era mais assertivo tentar entender suas ações naquele contexto. Com essa postura investigativa, foi possível perceber que observar não é julgar as situações e atitudes em termos de “certo” ou “errado”, mas registrar para entender, para estudar a prática, para refletir e analisar em um contexto específico, considerando a história pessoal e social das pessoas que são sujeitos histórico-culturais (OSTETTO, 2008).

A partir desse entendimento, observamos não só as práticas pedagógicas na sala de aula, mas algumas reuniões pedagógicas; planejamento; conversas com os pais; festejos; visita de outros profissionais à instituição; diálogos com profissionais de outras turmas e de outros setores da creche; a chegada e saída das crianças na instituição; dentre outras situações. Ademais, no período da observação, realizamos conversas informais acerca das atividades das crianças, de suas famílias, de como elas chegavam à creche. Os dados foram registrados por atividades e selecionados conforme o indicador de qualidade da que estamos trabalhando: as interações sociais e seus desdobramentos na mediação pedagógica.

A partir da observação e das conversas informais, realizamos as entrevistas para ouvir as profissionais a respeito do trabalho pedagógico que desenvolviam na instituição. Tal instrumento foi relevante para o entendimento do que pensam a respeito de seu trabalho, as razões que justificam suas escolhas na organização e implementação da prática pedagógica, suas concepções e inquietações, medos, seguranças e inseguranças. Buscamos, por meio da entrevista, preencher as lacunas e enriquecer as informações construídas no decorrer da observação do trabalho das profissionais, conforme sugere Minayo (1996) quando trata da interação pesquisador-pesquisado. Além disso, nas entrevistas, buscamos informações que ajudaram na composição das cenas transcritas para melhor qualificar os episódios a serem analisados.

Para a realização das entrevistas, utilizamos um roteiro de entrevista¹⁴ que foi utilizado em dois momentos diferentes, um no início da investigação e o outro ao final. Portanto, a entrevista está agrupada em duas seções. Essa organização teve a intenção de construir alguns elementos referenciais que balizassem o percurso de interação da pesquisadora nas observações do cotidiano da turma, com vistas em conhecer as formas de representação e intervenção das profissionais na organização, implementação e avaliação do trabalho pedagógico na creche.

Realizamos a primeira seção da entrevista em um dia chuvoso em que a instituição não pôde funcionar. Já a segunda seção teve agendamento prévio de data e local. Nas duas situações, fizemos a transcrição literal do conteúdo das entrevistas, as quais tiveram o uso autorizado para esta pesquisa, por meio de uma declaração assinada por todas as professoras e monitoras¹⁵.

3.5. Discussão dos dados para a compreensão das interações sociais na prática pedagógica da díade professora-monitora

Os dados estão tratados sob a perspectiva da análise do conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2005) e as unidades de análise que estamos considerando são as

¹⁴ Cf. Apêndices 03, 04 e 05.

¹⁵ Cf. Apêndice 04.

interações sociais estabelecidas tanto entre a professora-monitora como entre essa díade e as crianças e a mediação pedagógica.

Para análise das interações sociais estabelecidas entre as professoras e monitoras da turma investigada, foram selecionados quatro episódios que retratam as seguintes atividades: rodinha, escovação de dentes, interpretação de uma história contada na rodinha e o banho. A escolha desses episódios foi realizada com base na frequência dessas atividades.

A análise das interações estabelecidas entre as díades professora-monitora e as crianças foi realizada por meio de um episódio que retratou uma situação de rodinha na qual uma das díades professora-monitora dialoga com as crianças. A escolha dessa cena foi em função do expressivo envolvimento das crianças na proposta das profissionais.

Por último, selecionamos quatro episódios para análise da mediação pedagógica, a saber: a exposição de conteúdo: “O respeito à boa convivência” em uma situação de rodinha, a chamada que trata-se da identificação do nome das crianças, a hora do sono e uma atividade de colagem. A seleção dessas atividades foi realizada com base nas possibilidades de mediação pedagógica que delas emergiram.

Lembramos que a separação das unidades de análise em três sessões é apenas um recurso didático, já que essas interações e nelas as possíveis situações de mediação pedagógica constituem uma unidade nos processos formativos da Educação Infantil.

Essa análise conta ainda, com dados das entrevistas que foram discutidos em consonância com os episódios em cada sessão de análise. A intenção é analisar os discursos das díades professora-monitora a cerca da prática que desempenham juntas no contexto da prática pedagógica.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esse capítulo está organizado em duas sessões: a primeira analisa as interações sociais e a segunda os processos de mediação pedagógica. Conduzimos essa análise buscando responder as questões de pesquisa inicialmente levantadas, a saber:

- Como são constituídas as interações sociais na prática pedagógica da díade professora-monitora na creche?
- Qual o sentido de mediação pedagógica constituídos na prática de cuidados e educação da díade professora-monitora juntos às crianças de dois anos de idade?

Na primeira sessão, buscamos identificar como acontece a interação entre professora e monitora e entre essas profissionais e as crianças na prática pedagógica da creche. Essa discussão se faz a partir da apresentação de cinco episódios temáticos que descrevem alguns fatos vivenciados na rotina de trabalho da díade professora-monitora junto às crianças de dois anos de idade, que frequentam a turma do maternal I. Essa sessão se desdobra em duas partes, uma que enfoca as interações sociais provocadas pela díade professora-monitora e outra que representa o protagonismo das crianças nessas interações.

A última sessão busca conhecer os processos de mediação pedagógica vivenciada na prática pedagógica da díade professora-monitora envolvendo as crianças de dois anos de idade nas atividades da creche.

4.1.1. As interações entre professora e monitora na prática pedagógica da creche: um indicador de qualidade no trabalho com as crianças

As interações que buscamos evidenciar entre a professora e a monitora se caracterizam no exercício da prática pedagógica como troca, envolvimento e partilha em situações culturais produzidas pelas pessoas envolvidas no processo educativo, as quais

também são transformadas por essas situações (VIGOTSKI, 1995). Desse modo, inicialmente, a compreensão da lógica das interações realizadas por essas profissionais será apresentada a seguir, por meio de duas situações pedagógicas, retratadas em dois episódios: no primeiro, com o protagonismo da professora e, no segundo, da monitora.

Episódio 1: O protagonismo da professora na situação de rodinha proposta às crianças

Depois do café, as profissionais pedem às crianças para guardarem as cadeiras e se sentarem na rodinha.

O tempo está chuvoso e, por isso, as cadeiras estão na sala. As crianças demoram a se aquietar e, mesmo com as insistências da professora, permanecem envolvidas nas brincadeiras com as cadeiras. A monitora chama novamente:

- Vamos guardar as cadeiras!

As crianças não atendem aos apelos das profissionais e, depois de muita persistência, a monitora recolhe as cadeiras e as empilha no canto da sala. Gradativamente, as crianças vão se sentando com a professora no tapete de lona amarelo. Então, a professora inicia uma conversa questionando as crianças:

- Quem tem uma novidade para contar para tia?

- Tia, eu tenho uma galinha pintadinha!, diz Henrique.

- Eu vou comprar uma bolinha!, grita Kessi.

- É?, pergunta a professora Juliana.

Enquanto a professora conversa e ouve as crianças, a monitora Érica sai para levar os copos do café. Alguns instantes depois, ela retorna. A monitora recolhe as sandálias das crianças espalhadas pela sala e a professora prossegue conversando com elas na rodinha. Enquanto recolhe as sandálias, a monitora interrompe a conversa na rodinha:

- Quem está descalço? Victor Silva, venha pegar sua sandália!

Emily pega a sandália e a leva para o colega. A professora retoma a atividade chamando as crianças para fazerem a oração. Emily se adianta:

- Papai do céu, obrigado pelo peixe, pela mamãe....

- Obrigada pela tia, agradece Isabela.

- Pela chuva, pelas tias..., complementa a professora Juliana, que, em seguida, começa a cantar:

- Cantemos felizes...

Emily interrompe a professora e canta, pulando e rodando:

- Ilari, ilari, ilariê, ô,ô,ô... As profissionais se entreolham e riem da menina.

Novamente, a monitora sai da sala. A professora continua cantando com as crianças, algumas a acompanham, outras se dispersam em conversas com colegas e outras, ainda, brincam com as mãos. A monitora retorna com uma vassoura na mão e, mais uma vez, interrompe a rodinha pedindo às crianças para se levantarem para que ela possa varrer. Em seguida, sai para levar a vassoura de volta. A professora ainda está ouvindo as crianças quando a monitora Érica retorna à sala. Algumas crianças querem tirar a blusa de frio. Henrique tenta sozinho. Olha para professora, se enrola na camisa, tenta de novo, se enrola novamente. A monitora observa o menino e depois se aproxima falando com ele:

- Deixa eu tirar, Henrique?

Ele vira as costas para a profissional e tenta sozinho vestir a camisa. A monitora insiste:

- Deixa que te ajudo, Henrique!

Ele permite que a monitora o ajude a vestir a camisa.

Em seguida, a monitora senta com a professora e o grupo de crianças na rodinha.

Ambiente: sala de aula. **Profissionais envolvidas:** prof. Juliana e mon. Érica. **Atividade:** rodinha.

Fonte: Registro da pesquisadora, em 16/11/2011.

Nesse episódio, evidenciamos uma situação de interação da professora com monitora, na qual, ambas profissionais dividem o tempo e espaço de trabalho junto às crianças. Entretanto, no que diz respeito atividade pedagógica em análise, a situação de rodinha, o protagonismo da professora, evidenciado na sua condução solitária da atividade, mostra uma divisão de tarefas que tem dificultado uma interação das duas díades professora-monitora da turma investigada.

Na situação analisada, identificamos que enquanto a professora dirigia a realização da rodinha, a monitora ocupava-se com os serviços de limpeza e organização do espaço, cada uma, certamente, no desempenho de seu papel, conforme já estabelecido na creche. Essa forma de atuação da professora e da monitora tem resultado em uma falta interação na atuação das díades tanto do vespertino como do matutino e, conseqüentemente incidido na dificuldade de constituição de um ambiente que instigasse o envolvimento das crianças na atividade proposta. Afirmamos isso tendo em vista que as interações da díade professor-monitor são fundamentais para transformar o espaço da sala de aula em um ambiente de aprendizagem capaz de tornar as crianças as protagonistas desse processo (FORNEIRO, 1998).

No episódio chama atenção a naturalidade com que a monitora interrompia a interação entre a professora e as crianças na rodinha. Essa profissional interferia de forma aleatória e constante nas dinâmicas de trabalho pedagógico onde estavam a professora e as crianças, demonstrando não ter consciência das interações sociais constituídas na atividade interrompida. A professora, por seu turno, não fazia objeção na forma como monitora interferia no andamento das atividades. Esses atos comprometiam, sobremaneira, a atividade que estava em desenvolvimento, como ficou claro no exemplo retratado no episódio 1 – ao atenderem ao pedido de se afastar da rodinha, as crianças se dispersavam.

Este primeiro episódio ilustra bem o tipo de relações existentes na sala observada. Nesta, na maioria das vezes, os diálogos professora-monitora eram apenas nas atividades de organização do espaço (limpeza do tapete, coleta de material, organização das crianças para que se sentassem), no atendimento de necessidades

fisiológicas e alimentícias dos pequenos e nas ocasiões em que a monitora atendia aos pedidos da professora para buscar material pedagógico. Em geral, a monitora não se envolvia nas atividades desenvolvidas pela professora, colocando-se naquele ambiente, muitas vezes, como profissional da limpeza.

Não obstante, pela entrevista, percebemos que a Érica tem consciência de seu papel profissional enquanto monitora na instituição de Educação Infantil, aponta desafios enfrentados e indica possibilidades de espaços para a sua participação ativa nas atividades de caráter pedagógico:

Eu gostaria de contribuir com a parte pedagógica no acompanhamento às crianças, porque é muito complicado aqui. A professora está fazendo a parte dela, às vezes, ela vai lá para fora e as crianças ficam aqui comigo. Então, eu já tenho um trabalho a cumprir, você está entendendo? Essa questão de o monitor ter que pegar as refeições e servir, levar a bandeja, esse período ausente me impede de estar ali acompanhando, sabe? Tem que ir levar a bandeja, pegar os colchões para arrumar. Acho que está faltando um pouquinho de minha participação com a professora, com as crianças, pois ter que servir as refeições, dar banho é um desencontro. Às vezes, ficamos até sozinhas nessa parte. O trabalho desenvolvido fica comprometido [...] o trabalho de parceria quase não acontece, é individual. Eu sinto esse desencontro, que é um ponto negativo na relação (ÉRICA, monitora, em 01/11/2011).

Apesar de a monitora exercer um trabalho que, em sua opinião, se aproxima das ações do pessoal de apoio, em especial da equipe de limpeza, ela compreende que suas atividades podem ser outras, diferentes das ocupações usuais - buscar e levar as refeições, dar banho e trocar as roupas das crianças. Em seu entendimento, essas atividades não têm caráter pedagógico. Diferentemente desse posicionamento, concebemos que todas as atividades que envolvem as crianças na instituição de precisam ser consideradas pedagógicas, porque são carregadas de intencionalidade, finalidade, objetivos (CERISARA, 2002; CAMPOS, 1994). O entendimento da monitora resulta da forma como as atividades acontecem na instituição, que estão desvinculadas do trabalho da professora, desde a concepção até o planejamento e a implementação.

Ressaltamos que o reconhecimento de que todas as atividades que envolvem a criança são pedagógicas requer considerar também que a participação ativa da monitora em todas as atividades é fundamental, pois seu acompanhamento constante contribui para constituir um ambiente seguro, acolhedor e propício à constituição das interações

sociais entre adulto-adulto e criança-adulto. Percebemos que, algumas das ocupações da monitora na instituição em análise, como a limpeza das pepinelas e do chão da sala de aula, o transporte dos utensílios das refeições e a higienização e transporte de colchões têm provocado o seu distanciamento das atividades assumidas exclusivamente pela professora.

Em contrapartida, a professora demonstra uma compreensão similar em relação às especificidades do trabalho da díade, evidenciando a mesma perspectiva apresentada pela monitora. Em suas palavras:

O monitor é alguém para auxiliar o professor, mas ele faz outras atividades que não são de responsabilidade do professor, por exemplo, levar a criança ao banheiro. Poderíamos ter outra pessoa para fazer o que a monitora tem feito em nossa instituição. Eu sinto que tem coisa que eu poderia fazer com a monitora que não se realiza porque há duas pessoas que fazem coisas diferentes. Enquanto uma faz uma coisa, a outra pessoa se dispersa. [...] se eu estivesse sozinha na sala, as crianças interagem mais. Eu acho que haveria mais rendimento. Há uma pessoa que trabalha comigo e fica sem interação. Entendeu? Eu fico pensando nessa monitoria do jeito que está... (JULIANA, professora, em 25/11/2011).

A professora demonstrou-se uma insatisfeita com relação à maneira como está organizada a interação da díade professora-monitora no trabalho pedagógico com as crianças da instituição. De um lado, ela considera importante o apoio da monitora no desenvolvimento de seu trabalho, mas, de outro, afirma que esse trabalho está comprometido porque elas não interagem entre si nas atividades que realizam com as crianças.

Contudo ocorreram algumas atividades em comum, entre as professoras e as monitoras da turma investigada. Em algumas rodinhas, havia um certo envolvimento das monitoras nos diálogos das professoras com as crianças, em ambos os turnos de atendimento, embora com um nível de participação diferenciado. No matutino, a monitora se envolvia nas conversas que a professora mantinha com as crianças, às vezes, questionando, ouvindo e/ou estimulando-as a contarem suas histórias. Já a monitora do vespertino participava mais timidamente, às vezes, cantava, orava com as crianças e a professora, mas não se envolvia diretamente nos diálogos. A sua participação era mais expressiva no controle do comportamento das crianças em relação ao cumprimento das regras propostas pela professora da turma.

Observamos, todavia, que as professoras e as monitoras têm consciência de que suas ações seriam melhor desenvolvidas se tivessem uma maior interação. Entretanto, o trabalho é realizado de forma estanque e fragmentada, o que revela uma concepção dicotômica do educar e do cuidar (KRAMER, 2005; TIRIBA, 2005). Nesse sentido, questionamos: a prática pedagógica teria um encaminhamento diferente se, na gestão do trabalho pedagógico, todos os profissionais da instituição em análise adotassem uma concepção de unidade entre educar e cuidar? À medida que observamos o trabalho pedagógico da turma, verificamos que a prática pedagógica dessas profissionais reflete concepções de cuidar e educar que precisam ser objeto de análise e reflexão no contexto em que elas são constituídas.

O episódio 1 mostra que a professora protagonizou a atividade, enquanto a monitora lhe auxiliava ou desenvolvia outra ação paralela. Em outras situações, os papéis se invertiam. Era a monitora quem assumia o protagonismo no desenvolvimento da atividade, enquanto a professora fazia o papel de auxiliar. Essa situação se apresenta no episódio 2, a seguir.

Episódio 2: O protagonismo da monitora na atividade de escovação proposta às crianças.

Depois do jantar, a monitora pega uma caixa verde com o material de fazer a higiene bucal das crianças. Em seguida, chama Isabela, Henrique e Kessi para fazer a atividade na área externa que fica em frente à porta da sala de aula. Enquanto aguardam a sua vez, as demais crianças ficam na sala com a professora, que propõe uma atividade livre com brinquedos. A monitora realiza a atividade de escovação com uma criança de cada vez. Ela pega um recipiente com água e alguns copos; em seguida, chama uma das crianças:

- Venha, Henrique!

Isabela e Kessi correm no pátio. A monitora reclama:

- Se vocês ficarem correndo, não vão escovar!

Ela pega a escova com o nome de Henrique, passa o creme dental e começa a escovar. O menino se afasta e pede à monitora para fazer a escovação sozinho:

- Deixa eu, tia.

- Depois a tia deixa você, diz a monitora Rebeca.

Isabela sobe na cadeira e pula. Enquanto escova os dentes de Henrique, a monitora adverte a menina:

- Isabela, você não vai escovar os dentes, não! Você está teimosa!

A monitora pede ao Henrique para abrir a boca e mostrar a língua. Enquanto desenvolve essa atividade, a profissional não conversa com as crianças. Exceto para lhes dar alguns comandos do tipo: “Abre a boca!”, “Cospel!”.

Isabela é chamada para fazer a escovação e o mesmo processo se repete.

Ambiente: área externa. **Profissionais:** prof. Marta e mon. Rebeca. **Atividade:** escovação de dentes.

Fonte: Registro da pesquisadora, em 26/11/2011.

Consideramos a escovação dos dentes como uma atividade pedagógica porque, além envolver interações sociais entre as crianças, integra um conjunto de valores e práticas que educa uma pessoa para, autonomamente, cuidar do seu próprio corpo em diferentes situações sociais, presentes e futuras.

Dessa forma, não pode ser caracterizada como uma atividade isolada, de responsabilidade apenas da monitora, pois compreende uma situação de aprendizagem importante no processo de constituição da identidade da criança (OLIVEIRA, 2011). Nesses termos, reafirmamos que todas as atividades que envolvem a criança precisam ser protagonizadas pela díade professora-monitora. No caso específico, destacamos o valor do diálogo realizado entre as crianças e entre elas e as profissionais para qualificar as interações sociais nesse processo formativo (VIGOTSKI, 1995).

Nos dois episódios apresentados, vimos a lógica da organização e divisão das atividades entre a monitora e a professora na instituição em análise: uma assume o cuidar como processo de higienização e alimentação, e a outra responsabiliza-se pelo educar como processo de escolarização. Esse cenário se assemelha à realidade investigada e aos dados apresentados em outras pesquisas já referidas na primeira parte desse trabalho (CERISARA, 1996, 2002; ÁVILA, 2002).

Considerando esses estudos, podemos afirmar que, da forma como professoras e monitoras estão trabalhando nessa instituição, criam-se situações que comprometem a qualidade das interações sociais nas atividades propostas às crianças. Além do mais, as situações pedagógicas vivenciadas na ruptura do educar com o cuidar provocam impacto na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças (VIGOTSKI, 1995).

Dizemos isso porque, na perspectiva da abordagem histórico-cultural, as interações sociais indicam construções culturais, a partir das quais há partilhas e trocas que geram o envolvimento entre criança-criança, adulto-adulto e criança-adultos, todos esses sujeitos que produzem e sofrem transformações nas situações de aprendizagem e desenvolvimento. Esse entendimento se distancia da realidade observada, onde se

verificou o rompimento da díade professora-monitora e a conseqüente separação do educar e do cuidar.

Tratando da concepção na organização e implementação do ato pedagógico na turma investigada, identificamos contradições no trabalho desempenhado pela professora e a monitora. Havia um descompasso na relação estabelecida entre elas, que, embora partilhassem o mesmo espaço e o tempo, não pertenciam ao mesmo ambiente de aprendizagem mediado pelas ações desenvolvidas junto às crianças. Havia uma relativa participação da professora na atividade da monitora e desta na atividade da professora, todavia esse envolvimento não se caracterizava como interação social entre ambas, pois nas atividades em que desempenhavam não foi registrado no período da pesquisa troca de experiências, de saberes, de dificuldades, de procedimentos, de planejamento conforme pressupõe as interações sociais tratadas nesse estudo, na perspectiva da abordagem histórico-cultural.

Um exemplo dessa participação relativa evidenciamos no segundo episódio, quando a professora se ocupou de um grupo de crianças para que a monitora protagonizasse a escovação de dentes das crianças. A divisão de tarefas na turma pesquisada mostrou-se como elemento que ajudaria na busca de respostas acerca do que tem dificultado a qualificação dos processos de interações sociais entre a professora e a monitora.

Pelas informações registradas nos episódios 1 e 2, percebemos que são de natureza diferente as funções exercidas pela professora e a monitora. Essas diferenças estão sistematizadas no quadro a seguir:

Quadro 5 - Divisão das atividades entre professora e monitora.

Episódio	PROFISSIONAIS	
	Professora	Monitora
1	Coordenou a rodinha	Recolheu as cadeiras; Saiu da sala para levar os utensílios do café; Recolheu as sandálias das crianças; Varreu o chão da sala de aula; Auxiliou uma criança a se vestir.
2	Cuidou do grupo de crianças durante o rodízio para a escovação	Coordenou a escovação de todas as crianças da sala.

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro acima vemos o que ocorre no cotidiano da sala: um trabalho fragmentado entre professoras e monitoras. Embora diferenciadas em algumas dessas funções, as atribuições dessas profissionais precisam estar articuladas e formalmente reconhecidas como atributos de constituição de sua identidade profissional. No entanto, essa não é a realidade das profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil do município de Barreiras-BA. Existe uma regulamentação da profissão de professora, mas não existe uma regulamentação para a profissão de monitora.

No caso das professoras, as orientações advêm do conteúdo do artigo 13, da LDB/1996, acrescido de outras determinações presentes no Regimento da Secretaria Municipal de Educação (APÊNDICE 06), o qual é regulamentado pelo Conselho Municipal de Educação e válido para toda a rede de ensino, tanto para as professoras da Educação Infantil como para as do Ensino Fundamental .

As informações apresentadas no quadro (APÊNDICE 06) demonstram que a gestão pública municipal de Barreiras distingue as orientações de caráter pedagógico para o trabalho do professor e do monitor da Educação Infantil. As recomendações para a prática pedagógica com a criança, ainda que em caráter assistencialista, são encaminhadas para as monitoras, já as professoras da Educação infantil recebem a mesma indicação que as professoras do Ensino Fundamental para a sua atuação profissional. Essa orientação desconsidera as especificidades da infância, da criança e de sua educação, que se distancia em muitos aspectos do Ensino Fundamental.

No que diz respeito à regulação do trabalho das monitoras, as determinações que orientam suas funções foram criadas pela própria Secretaria de Educação Municipal e não estão no Regimento Escolar Comum. Segundo informações de profissionais que trabalham no Setor de desse órgão, foi realizada uma pesquisa *online* para identificar as atribuições das monitoras em outros municípios e estados. Com os dados obtidos, construiu-se uma lista de atribuições que, mesmo sem aprovação do Conselho Municipal de Educação, foi enviada para as instituições municipais de Educação Infantil.

Em análise das atribuições das professoras e monitoras da turma investigada, constatamos que um dos principais fatores que dificultam a promoção de interações sociais entre a as professora e as monitoras nas ações de cuidados e educação junto às crianças está no distanciamento das especificidades de suas funções.

Nas atribuições elencadas pela Secretaria Municipal de Educação, observamos que as atividades das professoras diferem em muitos aspectos das atribuições das monitoras. Para as primeiras, são reservadas as atividades de planejamento institucional; formação profissional; participação na coordenação pedagógica; bem como são elas as responsáveis diretas pelas atividades de organização e realização do trabalho pedagógico. Já para as monitoras, indicam-se apenas a participação em formação; o cumprimento de atividades determinadas isoladamente; e, diferente das indicações com caráter escolarizante para o trabalho da professora, há orientações relacionadas ao trabalho com as crianças em uma forte perspectiva assistencialista (KRAMER, 2005; MERISSE, 1997; MONTENEGRO, 2001).

Essa lógica de orientação para a organização do trabalho pedagógico na Educação infantil da rede municipal de Barreiras se concretiza no trabalho da instituição onde ocorreu a pesquisa, e pode gerar impactos negativos na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nessas ações há problemas tais como: a separação entre o cuidar e o educar; uma concepção assistencialista de Educação Infantil; estreita associação que se faz entre as atividades pedagógicas com crianças e práticas de escolarização; e, por último, a descaracterização da função educativa da monitora.

Em relação à primeira - a separação entre o cuidar e o educar -, é possível identificá-la, claramente, nos episódios 1 e 2 retratados. A professora, tende a se ocupar das atividades ditas “pedagógicas”, enquanto as monitoras se envolvem nas atividades relacionadas aos cuidados.

Essa separação entre os serviços de cuidar e educar reflete, certamente, a uma visão fragmentada do desenvolvimento da criança e vai de encontro aos avanços já consolidados por meio de pesquisas científicas e de indicações nos documentos oficiais que concebem a criança como um ser integral, histórico e social, que se constrói pelas interações sociais potencialmente geradoras de desenvolvimento, em que participa (OLIVEIRA, 2007). Também entra em choque com a perspectiva que considera que o trabalho docente na Educação Infantil se constitui por meio da indissociação das dimensões de cuidar e educar.

Tal rompimento contraria o conteúdo dos documentos oficiais, especialmente das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999) quando

tratam dos fundamentos norteadores das propostas pedagógicas para as crianças de zero a três anos de idade, no seu artigo 3º, inciso III, que pontua:

As instituições de Educação Infantil devem promover em suas propostas pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (BRASIL, 1999).

Mais recentemente, as DCNEI (BRASIL, 2009) reafirmaram a integração entre as dimensões do cuidar e do educar na proposta pedagógica, afirmando, no artigo 8º, §1º, inciso I, que as instituições de Educação Infantil devem considerar “a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”.

Analisando as atribuições da professora estabelecidas no Regimento Comum da Secretaria de Educação (APÊNDICE 06), não identificamos nenhuma atividade relacionada à prática pedagógica do cuidado com crianças. Apesar de auxiliar a monitora nas atividades de higienização e alimentação, consideradas atividades de “cuidados”, conforme exposto no episódio 2, a professora não assume e não concebe essa atividade como integrante da prática pedagógica da Educação Infantil.

Como antes referido, o atendimento às crianças pequenas em ambientes coletivos de aprendizagem requer que se considere as especificidades da infância, da criança e de sua educação. Nessas condições, a criança precisa ser reconhecida como uma pessoa que é mais dependente dos adultos, especialmente em atividades como higiene, alimentação, limpeza, saúde. Essa vulnerabilidade da criança não está relacionada apenas às necessidades físicas, mas também às emocionais e sociais (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008). Em função disso, a criança necessita de uma atenção individualizada, de modo que atenda a todas as suas necessidades, nas interações sociais vivenciadas nos espaços de Educação Infantil. Nesse contexto, o adulto assume o papel de regulador, cooperador do ambiente da aprendizagem (ANDRADA, 2006).

Ademais, compartilhamos com Kramer (*et. all.* 2005) que só se pode educar se também cuidar e isso não se limita a Educação Infantil, estende-se por toda a vida e em todas as práticas educativas. Sendo assim, tanto a professora como a monitora, cuidam e

educam, ainda que não tenham consciência das conseqüências da prática que desempenham.

Ainda referindo as atribuições da monitora na turma investigada (APÊNDICE 06) notamos uma tendência a uma redução dos cuidados aos aspectos físicos do corpo, por meio das atividades de higienização, alimentação e sono, operando-se uma limitação do atendimento à criança em suas múltiplas dimensionalidades (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008), o que traz conseqüências para o desenvolvimento infantil, conforme tem apontado os próprios documentos oficiais (LDB, 1996; RECNEI, 1998), os cuidados abrangem a formação do sujeito integral, pois envolve aspectos psicológico, social, intelectual, físico e o emocional que, na perspectiva histórico-cultural é a mola propulsora da aprendizagem e desenvolvimento desde tenra idade (VIGOTSKI, 1997).

Nessa direção, o cuidar e o educar na Educação Infantil requerem o domínio alargado de conhecimentos com fronteiras pouco definidas (KATZ; GOFFIN, 1990 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008). Isso porque é um trabalho que guarda características do ambiente doméstico e, ao mesmo tempo, exige o domínio de saberes científicos a respeito dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança (CERISARA, 2002). Nesse contexto, o trabalho docente com a criança se difere qualitativamente do trabalho pedagógico desenvolvido nos demais níveis de ensino.

Os discursos das profissionais da turma em análise aproximam-se desse entendimento, conforme um dos depoimentos registrados:

Cuidar é educar também. Essa questão de você saber escovar os dentes, dar banho e tal você está cuidando e educando. Eu mesmo não me oponho na hora em que é preciso. A monitora precisa de mim. Estou sempre à disposição, não fico esperando. Eu ajudo. Eu acho que a responsabilidade de cuidar e educar são das duas. [...] esse negócio de professor e monitor tem que mudar, é professor auxiliar, estão ali os dois auxiliando um ao outro (JULIANA, professora, em 19/11/2011).

Em seu discurso, a professora se contradiz ao afirmar que “cuidar é educar”. Ao mesmo tempo, diz se colocar como uma ajudante da monitora nas funções em que esta protagoniza. Essa contradição também se manifesta na prática dessa profissional, na lógica de organização e realização do seu trabalho. Para nós, a fala da profissional manifesta uma concepção equivocada de que as atividades que a monitora desempenha

não condizem com o fazer pedagógico da professora naquela instituição. Logo, reafirma-se uma divisão entre as funções exercidas pela monitora e a professora.

Observamos que, nas práticas pedagógicas dessas profissionais, as atividades ditas “pedagógicas” recebem *status* diferenciado em relação àquelas voltadas para a higienização e alimentação das crianças. Na realidade investigada, há uma hierarquização dos serviços da professora e da monitora, fato também encontrado nas pesquisas de Cerisara (1996) e Búfalo (1997).

Dois equívocos são recorrentes nessa constatação: o primeiro diz respeito a uma concepção dos serviços educativos na Educação Infantil voltados para as práticas de escolarização e o segundo é uma consequência da falta de discernimento e compreensão do que caracteriza a indissociabilidade entre o cuidar e educar na Educação Infantil. A professora indica a necessidade de uma ação compartilhada pela díade, mas demonstra desconhecimento de que a construção dessa unidade de trabalho entre ela e a monitora se faz pela indissociabilidade do cuidar e do educar (KRAMER, 2005; TIRIBA, 2005).

Na turma pesquisada, o rompimento das práticas sociais de educar e cuidar na lógica de organização de trabalho pedagógico remete a creche a uma escola de Ensino Fundamental, não só nas concepções de suas profissionais, mas também no planejamento, na implementação e na avaliação das atividades, nos tempos e espaços de trabalho com as crianças (ROCHA, 1999).

Nessa perspectiva de compreensão da prática pedagógica na constituição das interações sociais na creche em análise, a gerência da sala de aula, reservada à professora, confere-lhe um *status* diferenciado em relação à monitora, destituindo esta da responsabilidade pelos resultados da aprendizagem das crianças, sob a lógica de que é a professora quem educa (CERISARA, 2002).

Assim, a hierarquização entre os serviços cuidar e educar converte-se também em uma ordem hierárquica entre as professoras e as monitoras, traduzindo-se em uma lógica de separação de funções que se expressa da seguinte forma: o educar é concebido como atividade pedagógica reservada apenas às professoras, as quais desfrutam de maior prestígio social. Os cuidados, atividades assistemáticas geralmente indesejadas pelas professoras, são destinadas às monitoras, cujo valor social é menor.

O fato de não haver uma legislação que atribua às profissionais da Educação Infantil determinações da profissão docente voltadas para atender às especificidades da infância, da criança e de sua educação, constitui sério precedente que corrobora para a manutenção da lógica de divisão de tarefas. Além disso, a indefinição dessas atribuições produz outro problema: o trabalho docente se apropria da lógica de funcionamento do Ensino Fundamental, o que ocasiona complicações na criação dos processos de aprendizagem que envolvem as crianças pequenas, uma vez que elas têm necessidades educativas que se diferem em muitos aspectos das crianças, adolescentes e jovens da escola de Ensino Fundamental .

Nesse sentido, a homogeneização das funções dos profissionais da educação básica gera o risco apontado por Nascimento (2000) de que as especificidades do trabalho pedagógico da educação Infantil sejam ignoradas. Isso porque essa etapa da educação ainda guarda elementos da prática doméstica, ao mesmo tempo em que requer das profissionais o domínio de conhecimentos científicos de diferentes áreas. Além disso, conforme já argumentado, planejar o fazer do professor de Educação Infantil sem considerar o cuidar e o educar enquanto práticas indissociáveis é ficar a um passo de cair no ensino de conteúdos nos moldes do trabalho com as disciplinas do Ensino Fundamental, ainda que de forma simplificada.

Tal pressuposto se confirmou em muitos momentos observados na creche. Em uma situação específica, presenciamos a preocupação da professora em cumprir uma proposta de atividades com as crianças, a partir de um conteúdo específico, definido *a priori* na coordenação pedagógica. Diante dessa situação, partimos do pressuposto de que a definição de assuntos para o trabalho na creche requer considerar as interações sociais das quais participam as crianças, pois essas interações constituem as condições propulsoras para o envolvimento nas atividades. Nesse sentido, o episódio 3 traz uma cena que mostra, na linguagem das crianças, o quanto um conteúdo externo à sua dinâmica de convivência gera dispersão em todo o grupo. Além disso, traz elementos que ratificam uma prática pedagógica que reflete as necessidades e interesses das crianças, mas, dos adultos que em sua lógica pensam, planejam e implementam as atividades para as crianças.

Episódio 3: A ênfase no conteúdo implica na dispersão das crianças na prática pedagógica da díade professora-monitora

Ao terminar de contar a história, a professora Marta chama as crianças para fazer a interpretação:

- Quem gostou da historinha do gato e do rato?

As crianças estão dispersas, querem brincar com os fantoches. Henrique, olhando para os fantoches que estão na mão da professora, a interrompe:

- Tia, eu quero contar a história.

Outras crianças também pedem à professora para recontar a história utilizando os fantoches. A professora ignora os pedidos das crianças e insiste em fazer a interpretação da história.

- Quem gostou da história?, pergunta a professora.
- Eu!!!, diz Henrique.
- O que você gostou na historinha?, questiona a professora.
- Do cachorro!!!, declaram algumas crianças.
- Do cachorro? Ele fez o quê?, pergunta a professora.

As crianças se dispersam.

- O que foi que o cachorro fez? Psiu! Hein? O cachorro é amigo de quem?, interroga a professora.
- Do gato!, responde Victor.

A professora aproveita a história para falar do tema da semana, que é amizade. Ela fala da amizade e dos acordos feitos em sala com as crianças. Poucas crianças estão atentas ao que a professora está falando. A maioria das crianças está dispersa e envolvida nas brincadeiras com os fantoches.

Pedro, Kessi e Henrique correm com pedaços de papel higiênico nas mãos. Os meninos fazem de conta que os papéis são aviões. A professora chama atenção das crianças:

- Ei, psiu! E você, Henrique?, pergunta a professora.

Henrique novamente pede para contar a história:

- Tia, deixa eu contar a história.

A professora insiste na interpretação:

- Do que você mais gostou na história: do gato, do rato ou do cachorro?
- Do gato, responde Henrique.

A professora percebe que Pedro continua correndo com o papel higiênico na mão e reclama:

- Oh, Pedro, vai colocar esse papel higiênico lá, vai.

Pedro gesticula não com a cabeça. Ele continua correndo com o papel na mão.

A professora continua interpretando a história com algumas crianças que voltam à atenção para ela.

Ambiente: sala de aula. **Profissionais:** prof. Marta e mon.Rebeca. **Atividade:** contação de histórias.

Fonte: Registro da pesquisadora, em 26/10/2011.

Com a preocupação exclusiva de trabalhar o tema da semana definido na coordenação pedagógica, a professora ignorou as diferentes manifestações das crianças quanto à atividade proposta, desconsiderando as brincadeiras de faz-de-conta que os pequenos realizavam e o interesse de recontar a história ou de contar outras histórias. Nessa situação, a profissional deixou de aproveitar oportunidades ricas e diversificadas para envolvê-las em situações de aprendizagem e desenvolvimento.

Verificamos que a concepção de atividade pedagógica expressa na prática da professora se assemelha ao que acontece na escola de Ensino Fundamental, cuja sequência didática geralmente acontece assim: primeiro, a apresentação do conteúdo por meio de aula expositiva; e, em seguida, a proposição de uma atividade de fixação, com o fim de promover a memorização de um determinado assunto, muitas vezes, de forma

mecânica. Na turma observada, encontramos uma estrutura parecida: primeiro, a apresentação do tema com uso de uma história, depois conversas informais e/ou músicas. Em seguida, a realização de uma atividade de arte com registros gráficos, com dobradura ou pintura, sempre referente à temática definida na semana.

Essa lógica de trabalho pedagógico guarda uma preocupação apenas com o conteúdo, ignorando as interações sociais estabelecidas pelas crianças com seus pares e com os adultos. Na Educação Infantil, essas interações são potencialmente promotoras de aprendizagens e desenvolvimento, tornando-se conteúdo de trabalho pedagógico. Por isso, concordamos com Rocha (2001), ao dizer que o estabelecimento de uma mesma lógica de organização do trabalho pedagógico para toda a educação básica é um equívoco, já que a se difere qualitativamente da escola de Ensino Fundamental, sobretudo pelas formas de efetivação do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, retomamos o conteúdo do Regimento Escolar do Município de Barreiras para afirmar que não concordamos com a sugestão de que os profissionais da Educação Infantil tenham que “buscar métodos que lhe permitam ampliar os conteúdos de suas aulas, aumentando o interesse dos alunos”. Diferentemente dessa perspectiva, as propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem ser construídas com base nas interações sociais, a partir das quais a mediação pedagógica emerge e qualifica os processos formativos em que crianças e adultos são protagonistas. (ROCHA, 2001; ANDRADA, 2006).

Na lógica de trabalho pedagógico da turma pesquisada, está presente a crença das profissionais de que só se educa uma criança quando são propostas atividades com papel, tinta, contação ou recontação de histórias, arte, pintura ou dobradura. Ignora-se a complexidade dos processos histórico-culturais nos quais as crianças pequenas se constroem. Entendemos que a prática pedagógica na educação Infantil se constitui a partir das diferentes manifestações das crianças que se expressão por meio de muitas linguagens (MALAGUZZI, *apud*, EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999) e no tempo e espaço em que estão na creche e isso envolve além daquelas atividades propostas pelas professoras, as atividades de banho, sono alimentação e tantas outras.

Dizemos isso porque, na turma pesquisada, encontramos uma forte preocupação na transmissão de conteúdos, o que está coerente com uma visão escolarizante para o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Na turma em análise, se, por um lado, existem os processos escolarizantes - que são práticas cujo fim é preparar

as crianças para os anos iniciais do Ensino Fundamental -, por outro, os cuidados têm sido efetivados sem seu caráter pedagógico. Nas práticas das monitoras, essas atividades são realizadas de forma mecânica e sem nenhuma intencionalidade pedagógica, conforme expressa o episódio 4.

Episódio 4: O caráter mecânico das atividades exercidas pelas monitoras junto às crianças

A professora Marta faltou e a monitora Mariane, de outra turma, veio ajudar a monitora Rebeca. As profissionais tiram as roupas de todas as crianças ainda na sala. Nenhuma criança conversa antes de começar a atividade. Conscientes de que é a hora do banho, as crianças se apressam em tirar as vestimentas. Os meninos são os primeiros a tomar banho, eles são levados para os chuveiros pela monitora Rebeca. As meninas ficam na sala com a monitora Mariane aguardando a sua vez de tomar banho. Enquanto aguardam, nenhuma atividade é proposta às crianças. Nos chuveiros, a monitora chama uma criança de cada vez. Enquanto a monitora Rebeca dá o banho em uma das crianças, as outras ficam sem a orientação de nenhum adulto. Elas aproveitam para correr em volta da creche, brincar em baixo dos chuveiros, esguichar água nos colegas com a boca e brincar com as crianças de outras turmas. As crianças demonstram gostar desse momento. Durante a atividade, a profissional não tem diálogo com as crianças, emite apenas comandos como: “É sua vez!”, “Vira!”, “Deixe lavar as orelhas!”, “Fique quieto!”. Depois que dá o banho, a monitora pega uma das toalhas que ficam empilhadas sobre uma cadeira, enrola na criança e a manda para sala.

Na sala, a monitora Mariana espera as crianças recém-saídas do banho para vesti-las. Depois de prontas, as crianças devem aguardar o término do banho das demais sentadas no tapete amarelo. Enquanto esperam, há muitas brigas e muitas brincadeiras de faz-de-conta com as sandálias e o material de higienização. Durante toda a atividade, não foi realizado nenhum diálogo entre as profissionais e as crianças.

Ambientes: sala de aula e área externa. **Profissionais:** mon. Rebeca e mon. Mariana. **Atividade:** banho.

Fonte: Registro da pesquisadora, em 17/10/2011.

Nas interações sociais constituídas no episódio 5, observamos que o banho para as crianças parecia um momento de prazer, descontração, liberdade para correr e fazer coisas sem o controle dos adultos. Entretanto, para as profissionais, era mais uma atividade da rotina automatizada. Durante o período da pesquisa, evidenciou-se uma preocupação excessiva com as atividades relacionadas aos cuidados físicos das crianças, as quais eram realizadas de forma mecânica. Depois da rodinha, o banho era a atividade que ocupava maior tempo, mas quase nunca era realizado em uma perspectiva dialógica pelas profissionais. As preocupações giravam em torno da higienização das crianças, em deixá-las bem limpas, perfumadas, calçadas e com cachos nos cabelos, no caso das meninas -isso quando algumas não manifestavam resistência para deixar os cabelos soltos.

Mesmo compelidas a seguir a rotina e a programação dos adultos, as crianças burlavam a padronização da atividade para brincarem, correrem, saltarem, pularem e se expressarem de muitas formas, com muitas linguagens. Esses momentos foram os mais ricos na promoção das interações sociais entre as crianças e os mais propícios aos diálogos entre elas e os adultos. Entretanto, eram desperdiçados, porque as profissionais não os consideravam como “atividade pedagógica”. Uma evidência disso era a constante insistência da professora em apressar as crianças para se sentarem na rodinha como condição para começarem a ação pedagógica.

Mais uma vez, na prática dessas profissionais, cuidados e educação se apresentam como funções distintas e hierarquizadas. Reconhecemos que essa concepção é uma construção institucional que perpassa o trabalho de todas as profissionais da instituição, desde o momento do planejamento até a implementação, avaliação e replanejamento. Dizemos isso porque, as monitoras, mesmo em contato direto com as crianças, não têm reservado em sua rotina de trabalho um tempo específico para participar da construção do projeto político-pedagógico e do planejamento do trabalho pedagógico a ser realizado com as crianças.

A ausência da monitora no planejamento tem extraído dessa profissional o tempo de reflexão que ajuda na construção de sentido e significado da sua prática e tem se convertido em um empecilho na constituição da parceria com a professora. Além disso, esse fator traz sérias implicações para o trabalho pedagógico da turma investigada que, a nosso ver, precisa pautar-se na reflexão coletiva e na negociação de indicadores que ajudam na construção da qualidade da educação das crianças pequenas (BONDIOLLI, 2004).

Sob a lógica organizacional do trabalho pedagógico da rede municipal, o planejamento pedagógico é uma atividade reservada apenas às professoras da Educação Infantil e não se estende às monitoras. No entanto, ressaltamos que este é um direito conquistado e expresso na LDB/1996, trata-se de um ato político que se constitui por meio de uma atitude consciente e necessária ao fazer pedagógico (OSTETTO, 2008).

O trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças requer um planejamento no qual são delimitados objetivos de aprendizagens motivadores das condições para o desenvolvimento infantil. Toda ação pedagógica tem como marca uma expressiva intencionalidade, ainda que não esteja documentada, conforme argumenta Freire (2005)

ao afirmar que nenhuma prática é neutra na educação. Tudo que se faz no ato pedagógico comunica algo a alguém. Nesse sentido, uma das funções do planejamento tem por função documentar a intencionalidade educativa.

Com base nesse pressuposto, observamos que tanto o trabalho da monitora como o da professora na turma em análise tem uma intencionalidade isolada, distante da unicidade cuidar e educar para uma formação integral da criança, pois a primeira carrega uma tendência à conceber os cuidados como práticas mecânicas com um viés assistencialista e a segunda, tende adotar uma estrutura didática com tendência escolarizante. Em ambos os casos, a prática de trabalho desenvolvida incide na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A falta de interação entre a professora-monitora nas atividades propostas na turma investiga evidencia a separação entre cuidar e educar e, de forma recursiva, dificulta a qualificação dos processos de interações sociais na prática pedagógica junto às crianças. Por essa razão, verificamos a urgente necessidade de se repensar a configuração dos papéis dessas profissionais. A regulamentação das funções profissionais, capaz de estabelecer a integração entre o trabalho da professora e o da monitora na Educação Infantil, é uma das condições necessárias na direção da construção da qualidade da educação das crianças pequenas.

4.1.1. As interações sociais entre adultos e crianças

A interação entre as crianças e as profissionais é o foco de análise deste tópico. Nas observações feitas na creche, a rodinha consistiu no momento mais significativo para a identificação desse tipo de interação. Isso ficou expresso nos diálogos, nas trocas de carinhos e olhares e em outras formas de comunicação. Apesar dos diferentes registros desses diálogos nas interações entre adultos e crianças, identificamos pontos frágeis que comprometem a dinâmica do trabalho pedagógico da instituição. Algumas dessas questões são evidenciadas no episódio 6, a seguir.

Episódio 5: As interações sociais tornam-se um indicador de qualidade quando as crianças são reconhecidas como protagonistas nos diálogos

A professora Juliana começa perguntando quem está triste e quem está contente. A princípio, as crianças não respondem, conversam entre si. A monitora Érica pergunta para Ana Luisa, que chora desde o horário de sua chegada à creche:

- Ana Luisa! Ana Luisa, você está contente?

Ela faz que não com a cabeça. A monitora questiona:

- Por que, Ana Luisa? Por que você está triste?

Ela não responde. A professora fala:

- É porque ela está com saudades da mãe dela.

As crianças começam a compartilhar o que aconteceu no final de semana:

- Ei, tia, eu vi o carro da polícia, diz Gabriele.

- Cê viu onde, o carro da polícia?, pergunta a professora.

Gabriele gesticula sim com a cabeça.

- Onde?, interroga a professora.

- Eu caí do carro, responde Gabriele.

- Você caiu do carro?, questiona a professora.

Gabriele repete, mas a professora não consegue entender, pois várias crianças falam ao mesmo tempo.

Ela se vira para ouvir Kessi, que também chama a sua atenção.

- Ei, tia! Tiaaaa!, exclama Kessi.

- Oi, responde a professora.

- O cachorro caiu e o boi ficou com medo, diz Kessi, com um tom de voz bem alto.

- Foi?, pergunta a professora.

Ele faz que sim com a cabeça.

- Ah! Ele ficou com medo? Por quê?, pergunta a professora.

Ele não responde. A professora se vira para a monitora e comenta:

- Ei, Érica, o Kessi está me contando o que o Pedro contou.

- Então todos estão contando a mesma história, afirma a monitora.

- Mas o Kessi já está falando a frase inteira.

As crianças falam todas ao mesmo tempo. A monitora interrompe:

- Vamos organizar isso aí!

As crianças param de falar por alguns segundos, depois voltam a compartilhar as histórias que viram ou que aconteceram com eles.

- Ei, tia, minha mãe queimou o dedo fazendo o café, relata Pedro.

- Foi?!, interroga a professora Juliana.

As crianças ouvem o barulho de alguns fogos e gritam:

- Ah! Foguete!!!

- Oh, tia, foguete!, diz Victor Porto.

- Ai! Ai! Ai!, as crianças gritam.

- Não precisa gritar assim, não!, adverte a monitora.

O Yago volta a chorar querendo a moeda.

- Parou, Yago! Não precisa disso, não!, diz a monitora.

A professora ouve Henrique, que diz que o carro do lixo levou o balde da mãe dele:

- Hein? Quer dizer que o carro do lixo levou o balde da sua mãe?, pergunta a professora.

- Foi, diz Henrique.

- Tem que falar para a mamãe que o lixo tem que ficar na sacola. Tira a sandália da boca, Victor! Eca!

Oh, Érica, me dá papel higiênico aí, prossegue a professora.

A professora nota que Paulo está com o nariz escorrendo. Ela pede papel higiênico para a monitora e limpa o nariz da criança. A monitora continua consolando o Yago, que chora querendo sua moeda.

Enquanto a professora atende Paulo, as crianças não param de compartilhar fatos. Pedro insistentemente chama a professora:

- Ei, tia! Ei, tiaaa! Minha mãe “fazeu” o quarto, aí queimou, aí queimou a coisa de subir, diz o menino.

- Foi?!, pergunta a professora.

- Foi. Lá do quarto, completa Pedro.

- Quem que quebrou?, questiona a professora.

- Não! Queimou!, corrige Pedro.

- Como foi que queimou?, pergunta a professora.

Outras crianças falam paralelamente ao Pedro. Ele aumenta o tom de voz:

- Ei, tia! Minha mãe queimou a coisa do quarto, repete Pedro.

Novamente, as crianças ouvem o barulho de fogos e gritam:

- Ah! Ai! Ai!!!

- Calma, gente, não precisa gritar!, diz a monitora.

A professora ignora e prossegue ouvindo o Pedro.

- Hein, Pedro?! Pedro! Esse fogo pegou na casa de quem? Da sua mãe?, pergunta a professora.

- Na outra casa, responde o menino.

- Ah, foi na outra casa e o bombeiro foi apagar o fogo?, interroga a professora.

- Foi não. Não foi para apagar o fogo, não. O fogo apagou sozinho, respondeu Pedro.

- O fogo apagou sozinho, mas não tinha ninguém pra ajudar a apagar o fogo, não? E nem chamaram o bombeiro?, pergunta, mais uma vez, a professora.

Ele fica olhando para a professora sem responder.

- Olha, quando pega fogo assim, na casa, quando o fogão fica assim, bem alto, aí tem que chamar o bombeiro, ligar lá para o bombeiro..Aí eles vão lá com a mangueirona apagar o fogo, o incêndio. Sabia que é o bombeiro que tem aquele carro lá que faz uma “zuadinha” [barulho] assim? [A professora imita o som da sirene] É o bombeiro!, completa a professora.

- Minha mãe tem telefone, diz Pedro.

- Pois é. Na hora que tiver um fogo, a mamãe tem que ligar. Mas criança e ninguém pode encostar. Oh, Gabriel!, ensina a professora.

- Ei, tia, minha irmã não queimou, não, afirma Pedro.

- Ainda bem, né?, que não machucou ninguém!, comemora a professora.

Pedro fica um instante parado como se quisesse se lembrar de mais algum detalhe do acontecido, mas, quando o Henrique fala, ele vira o rosto para ouvir o colega:

- Ei, tia tem um negão lá na minha casa, conta Henrique.

- E o negão é o quê?, pergunta a professora.

- Meu irmão, diz Henrique.

- É seu irmão?, interroga a professora.

- Ah! Não é seu cachorro, não?, intervém a monitora, dando risada.

Ele fala novamente, mas várias crianças falam juntas e as profissionais não conseguem ouvi-lo. A monitora continua questionando o Henrique:

- Quem é o negão? O negão é o que?

- Esse povo está com tanta novidade!, exclama a professora.

Henrique responde à monitora:

- É meu irmão.

- É seu irmão? E o papai colocou a corda no irmão?, pergunta a monitora, referindo-se a outro momento em que Henrique falou do cachorro.

- É, no negão, respondeu Henrique.

Pedro interrompe a conversa da professora com o Henrique para continuar falando do incêndio.

Ambiente: sala de aula. **Profissionais:** prof. Juliana e mon. Érica. **Atividade:** rodinha.

Fonte: Registro da pesquisadora, em 16/11/2011.

A cena descrita é uma mostra da convivência entre as crianças e as profissionais, no momento da rodinha. Vemos que as crianças assumem o protagonismo da conversação, alterando a proposta inicial da professora, cuja intenção era introduzir o tema da semana - “autoestima”. Na instituição, o assunto a ser trabalhar com a criança prolongava-se durante o semestre sendo dividido em temáticas relacionadas a ele. A cada semana trabalhava-se uma nova temática. Tal lógica de condução pedagógica existia mais no turno vespertino do que no matutino. À tarde eram as profissionais que conduziam as conversas, na intenção/obrigação de contemplar o tema da semana.

Além disso, percebemos, também, a partir dos episódios anteriores que o agravamento da falta de intencionalidade nas interações professora-monitora, situação que gerou, em muitas circunstâncias, um descompasso nas interações entre adultos e crianças. No episódio 5, destacamos a preocupação da monitora em controlar as falas, as expressões de gritos, medos e choros. Essas situações poderiam ser objeto de um trabalho coletivo de reflexão e análise, assim como servir de conteúdo para atividades ou para o replanejamento. Todavia, foram suprimidas em função da necessidade de cumprir o tema planejado no projeto, na rotina ou simplesmente em virtude de a díade professora-monitora desconsiderar a importância da expressão livre das crianças no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao tratar desse assunto, Dias (2003) aponta que a rodinha concentra, na maioria dos casos, a interação entre adulto e o grupo de crianças, e a fala, muitas vezes, estrutura-se unicamente em um turno do adulto, já que ele é quem escolhe ou direciona a vez de quem vai falar e o que vai falar. As crianças, quase sempre, têm de se comportar e ouvir os colegas, sendo, muitas vezes, tolhidas quanto à conversação ampla, sendo autorizadas a dialogar apenas com seus pares e com o adulto. Apesar de verificar essa lógica de funcionamento na creche, observamos várias tentativas de as crianças construírem um diálogo com a professora, a qual, respondia pontualmente a algumas questões feitas por elas, mas não se envolvia, efetivamente, nos assuntos apresentados.

O episódio 5 mostra, ainda, que quando as crianças se envolvem afetivamente em uma atividade, os diálogos se tornam duradouros e significativos, portanto, criam relevantes situações de aprendizagem e desenvolvimento (VIGOTSKI, 1995). Em vários momentos da rodinha, presenciamos tais situações. Embora preocupadas em cumprir a proposta de trabalho da instituição, as profissionais procuravam formas de estimular as crianças a exercitarem sua linguagem oral.

A professora se preocupava em fazer todas as crianças participarem verbalmente, entendendo que, dessa forma, estariam desenvolvendo suas linguagens. Segundo sua lógica de trabalho, só a oralidade podia demonstrar o envolvimento das crianças na atividade que estava sendo realizada na rodinha. Na situação descrita e em outras semelhantes, eram quase sempre as mesmas crianças que compartilhavam suas experiências nos relatos orais, principalmente Pedro e Henrique. Eles eram os que mais demonstravam gostar de contar suas histórias. Na maioria dos casos, as crianças

demonstravam o contrário do que a professora esperava: os pequenos se viravam para o outro lado, conversavam entre si, buscavam algum brinquedo na sala, mas, dessa maneira, também estavam participando ativamente da conversação.

Se assim fossem reconhecidas as linguagens infantis produzidas nas interações sociais, a díade professora-monitora delas se apropriaria como um recurso potente nos processos de conhecimento e autoconhecimento da criança, identificando elementos presentes nos processos de elaboração do pensamento, de construção mental, de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1995), entre outras questões que podem ser descobertas por meio da manifestação das linguagens da criança junto a adultos e entre os seus pares.

Se de uma lado, criar situações de rodinha é uma iniciativa positiva, por parte da professora, de outro, elas são pouco exploradas quanto ao seu potencial educativo ou seja, o conteúdo dos diálogos produzidos pelas crianças não era visto pela professora como um recurso produzido pelas interações sociais, logo, gerador de situações de aprendizagem e desenvolvimento. Essa é uma tendência que se ampara na concepção humanista, na qual há uma crença de que, naturalmente e sozinhas, as crianças desabroçam. É uma perspectiva de individualização do desenvolvimento humano que, no campo pedagógico, desobriga o professor da responsabilidade de participar diretamente de seus processos de aprendizagem (MIZUKAMI, 1994).

Em outra perspectiva de análise, na abordagem histórico-cultural, reconhecemos que o desenvolvimento é sempre um processo social e de partilhamento de elementos simbólicos da cultura (VIGOTSKI, 1995; ARCE e MARTINS, 2007). Por isso, ressaltamos que as histórias compartilhadas pelas crianças no episódio 5 revelavam suas experiências e estas eram de interesse de todo o grupo, pois advinham de seu contexto social e cultural. Pela riqueza que oferecem, esses elementos devem ser valorizados na constituição do trabalho pedagógico (REGO, 2002). Todavia, na realidade observada, havia um grande distanciamento entre o objetivo da conversação das crianças e o apresentado pela professora, que, normalmente, estava preocupada em introduzir o tema do projeto de trabalho ou propor uma atividade que não tinha relação com os diálogos das crianças.

A situação descrita também reafirma a ausência de parceria de trabalho integrado na prática pedagógica da díade professora-monitora. Apesar de algumas

tentativas de participação na atividade realizada pela professora nessa e em outras situações, a monitora não se percebia incluída, conforme relatado em;

Na parte pedagógica, eu não tenho conhecimento porque a gente não participa (referindo-se ao planejamento) e eu não sei como é que é. Eu não sei qual é a proposta que vem para os professores, a proposta de trabalho que vem para a instituição. Eu não sei. Aqui tem uma proposta de trabalho, acho que por causa do cotidiano também, mas a estrutura também não atende (ÉRICA, monitora, em 01/11/2011).

Apesar de não se sentir incluída no trabalho pedagógico com as crianças, a monitora reconhece que há uma proposta para o desenvolvimento das atividades, mas admite não conhecer essa proposta de trabalho. Isso em razão das condições de trabalho na instituição, tanto as relacionadas à infraestrutura física que, requer dessa profissional uma organização dos ambientes das atividades conforme exposto nos episódios 1 e 2, como as relativas à sua ausência no planejamento que lhe impossibilita uma interação intencionalmente planejada com a professora.

Quando o trabalho da díade professora-monitora se apropria dos elementos constitutivos dos processos de interações sociais que envolvem as crianças pequenas em espaços coletivos de aprendizagem, torna-se, sobretudo uma ação interventora consciente. Assim, o ambiente é organizado e os contextos são planejados para propiciar as diversas expressões das linguagens infantis, de maneira a intervir nas construções e elaborações das crianças (DIAS, 2003).

Essa questão tornou-se um pressuposto porque nos inspiramos no que acontece nas escolas da abordagem Reggio Emilia¹⁶ (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999). Onde o trabalho pedagógico desenvolvido junto às crianças atende às necessidades e interesses que elas vão apontando. No geral, ele pauta-se na exploração, descoberta e discussão dos processos criativos de professores e crianças. O professor tem um papel ativo no processo de aprendizagem das crianças. Na abordagem Reggio Emília, é na interação com a criança que o adulto passa a conhecer suas habilidades, a detectar por onde ela caminha nas suas descobertas.

¹⁶ Abordagem fundada pelo professor e pesquisador da infância Loris Malaguzzi, que construiu um novo olhar para criança a partir da escuta atenta às suas necessidades e dos seus registros dialógicos, os quais propõem situações de aprendizagem que a criança possa protagonizar.

Conhecer a criança é processo sob responsabilidade compartilhada; pais e escola e pela díade professora-monitora. Se assim for, ambas as profissionais criam melhores condições de trabalho, produzindo materiais e instrumentos estimulantes e desafiadores para as crianças e, principalmente, intervindo na qualificação dos processos de aprendizagem que dinamizam e subsidiam as interações sociais em que são produzidas as mediações pedagógicas.

4.2. As interações sociais e a constituição da mediação pedagógica: concepções e práticas da díade professora-monitora

Essa análise toma como referência a concepção de mediação pedagógica da abordagem histórico-cultural, concretizada pelas interações sociais, as quais, assim concebidas, tornam-se um importante indicador de qualidade na Educação Infantil. Essa discussão está baseada em quatro episódios e dois trechos da fala de uma profissional, os quais tentam retratar, ainda que não em sua totalidade, as situações de aprendizagem vivenciadas pelas crianças a partir da proposição da prática pedagógica da díade professora-monitora.

Episódio 6: A responsabilidade da díade professora-monitora nos processos de mediação pedagógica para a formação de conceitos pelas crianças

A professora está falando do tema da semana: o respeito e a boa convivência. As crianças estão dispersas, conversam entre si, algumas olham para a professora, mas demonstram não compreender o que ela quer explicar. A professora pega no próprio cabelo e depois no cabelo de Emily e questiona as crianças:
 - Olha, o meu cabelo é igual ao da Emily?
 As crianças dizem:
 - Sim!!!
 A professora manda as crianças pegarem em seu cabelo, depois no da Emily e, em seguida, questiona:
 - É igual?
 As crianças respondem que sim. A professora repete a pergunta:
 - O meu cabelo é igual ao da Emily? Olhem aqui, o da tia é mais duro, o da Emily é macio.
 Uma das crianças pega no cabelo da professora e depois no da colega. A professora repete a pergunta:
 - É igual?
 As crianças respondem que sim. A professora fica em pé e encosta na Emily e novamente questiona as crianças:
 - Quem é maior: é a Emily ou é a tia?
 As crianças não respondem e ficam olhando a professora com a expressão de que não estão entendendo a pergunta. A monitora Érica se aproxima da professora e faz a mesma pergunta para as crianças:
 - Quem é maior: é a tia Ju ou a tia Érica?
 As crianças se dispersam e só Ana Luiza observa as profissionais. Elas chamam a atenção dos meninos:
 - Crianças, olhem aqui: a tia Ju tem boca e a tia Érica também tem, mas a tia Érica tem o mesmo tamanho que a tia Ju?
 As crianças se dispersam, conversam entre si, brigam... As profissionais chamam atenção das crianças, questionando:

- Todo mundo é igual?
 As crianças não respondem, fazem uma expressão de que não estão entendendo o que as profissionais querem dizer. A professora insiste:
 - Oh, todo mundo tem boca, mas ninguém é igual.
 A monitora interrompe a professora:
 - Quem tem a barriga maior? [A monitora aponta para a própria barriga e para a da professora]
 - Eu!, diz Victor Porto.
 A professora tenta explicar para as crianças:
 - Todo mundo tem cabelo, boca, mas ninguém é igual a ninguém.
 As crianças se dispersam. Algumas brincam com as mãos, pegam nos colegas, correm, imitam bichos. Poucas crianças observam as profissionais, mas fazem cara de que não estão compreendendo o que está sendo falado.

Ambiente: sala de aula. **Profissionais:** prof. Juliana e mon. Érica. **Atividade:** rodinha.

Fonte: Registro da pesquisadora, em 25/10/2011.

Na cena descrita, as profissionais abordam um dos temas do projeto semestral: o respeito à boa convivência. Nessa atividade, partem do princípio de que, para uma boa convivência, é necessário o respeito às diferenças e, por isso lançaram mão de outros conceitos, como maior/menor, igual/diferente, duro/macio. Nesse caso, os referidos conceitos foram trabalhados sob a lógica de organização do trabalho institucional, que os considera basilares para que as crianças cheguem à compreensão dos principais conceitos esperados, a saber: o respeito e a boa convivência.

O episódio 6 retratou algo fundamental nas interações sociais que se dão no contexto do trabalho pedagógico na Educação Infantil: a formação de conceitos pelas crianças. Esse processo se constitui nas relações sociais, mediatizadas por elementos simbólicos e compartilhados em contextos culturais concretos que agregam significados para os sujeitos sociais envolvidos (VIGOSTSKI, 1995).

Na situação observada, vemos que a díade professora-monitora buscou vários elementos comuns a elas e às crianças, com a indicação das partes do corpo humano - espessura do cabelo, altura, formato da barriga. Porém as profissionais não se atentaram para a ausência daqueles conceitos nas crianças. Por isso a busca de conceitos prévios tronou a atividade inoperante, visto que, as experiências anteriores vividas pelas crianças são condição para a formação dos conceitos conforme aponta abordagem histórico-cultural.

Observamos que, preocupada em iniciar um assunto novo, a professora não considerou o nível de conhecimento real das crianças como princípio de criação de situações de aprendizagem a partir das interações sociais prévias. Em vez de partir do que as crianças já sabiam para se apropriar dos conceitos de respeito e boa convivência, ela iniciou por outros conceitos abstratos, cujos significados as crianças não

compartilhavam. Por essa razão, os pequenos não demonstraram interesse no que estava sendo discutido no momento, apesar de as profissionais insistirem na atividade.

A prática pedagógica exercida nesse episódio associa a ação docente à ideia de transmissão de conteúdo. Quando a professora assume uma postura explicativa para inculcar conceitos que são abstratos e desconhecidos pelas crianças, ela se coloca como a mediadora entre o conhecimento e o sujeito, tornando-se a única agente ativa e transmissora da informação. Nessas condições, a criança é concebida como um ser passivo. (ANDRADA, 2006; MIZUKAMI, 1994). Além disso, tal prática pedagógica evidencia uma concepção de aprendizagem mecanizada, na perspectiva da transmissão da professora para a passiva recepção da criança, apresentada pela professora conforme o depoimento a seguir:

Essa questão de você poder lidar, de repassar, vê se eles aprenderam é... vou te dizer: a criança nessa idade aprende com uma musiquinha, com historinha. Tem hora que eu fico pensando. Quando eu canto a música e pergunto para eles a respeito da música que fala do gorila, e eles respondem que é do saci, digo que faltou alguma coisa. Faltou passar algo para eles. Será que eu cantei pouco? Porque dizem que a repetição ajuda as crianças aprenderem. Então, eu digo que, talvez, o tempo que eu trabalhei foi pouco, colocando a tarefa para eles fazerem rápido, sabe? Eu cantei só duas ou três vezes, e ele pegou pouco aquela musiquinha, entendeu? (JULIANA, professora, em 01/11/2011).

No posicionamento apresentado acima, a professora se coloca como transmissora da informação e mediadora no trabalho com as crianças, demonstrando que sua concepção de aprendizagem ancora-se na ideia da repetição mecânica e contínua de uma música ou atividade isolada. Nessa perspectiva, ela acredita que a criança se apropria mais rapidamente do conhecimento, já que evidencia uma preocupação com o curto tempo de que dispõe na turma para fazer a quantidade de repetições necessárias ao aprendizado da criança. Estranhamente, isso ocorreria por meio do acúmulo das mesmas informações.

Ressaltamos que não é o acúmulo de informações que possibilita a formação de conceitos pela criança, pois, segundo Brito (2011, p. 57), “a partir de uma perspectiva puramente quantitativa, obviamente não vai haver transformação qualitativa de uma forma em outras, não pode haver metamorfose, mas tão somente incremento, expansão”.

Diferente dessa perspectiva, observamos que a díade professora-monitora compartilhava o mesmo entendimento de que a associação entre as partes de seu corpo e o das crianças parecia a maneira mais simples e fácil de ensinar o conceito de respeito. Elas não entendiam que, mesmo mudando o objeto que estava sendo comparado, o nível de abstração continuava o mesmo, pois lidavam com crianças de dois anos de idade e, como mostrado no episódio, essa relação se mostrou impossível e muito complexa. O encaminhamento pedagógico utilizado pelas profissionais contraria as concepções de mediação pedagógica e aprendizagem que defendemos neste trabalho, as quais estão amparadas nos estudos de Vigotski (1995), Tunes, Tacca e Bartholo Jr. (2005) e Andrada (2006).

A mediação pedagógica é constituída nas interações sociais com o partilhamento de conteúdos culturais e significativos para todas as pessoas envolvidas nas situações pedagógicas organizadas intencionalmente. Nesse caso, profissionais e crianças são igualmente sujeitos ativos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, porque carregam histórias de vida e experiências sociais construídas em uma cultura. Sob essa perspectiva, o papel que cabe ao adulto é o de cooperador da criança nas relações dialógicas e prospectivas que criarão situações de aprendizagem e desenvolvimento (TUNES, TACCA E BARTHOLO JR., 2005; ANDRADA, 2006).

Ao tratar do processo de construção de conceitos, Vigotski (1995) argumenta que estes não surgem mecanicamente, nem são um jogo de associação, eles surgem por operação intelectual. Isso implica no trabalho conjunto das funções psicológicas primárias, que, nas interações sociais e nas mediações simbólicas, se complexificam cedendo lugar às funções psicológicas superiores. Em sua opinião, “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparecem em cena duas vezes, em dois planos, primeiro, no plano social e, depois no psicológico” (VIGOTSKI, 1995, p. 156).

Assim, o desenvolvimento é social para depois ser individual. Vigotski (1995) considera a experiência social da criança indispensável nos processos de desenvolvimento infantil, o qual, em sua abordagem, enraíza-se no entrelaçamento entre o cultural e o biológico. Por isso, as regularidades do desenvolvimento aparecem devido às condições sociais em que a educação formal acontece, bem como do ambiente pedagógico proposto à criança.

Nesse contexto, ressaltamos o papel da díade professora-monitora nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, o qual, no nosso ponto de vista, não é o de mediador entre a criança e conhecimento, mas o de cooperador que atua junto e com a criança, cria situações sociais em que elas, como sujeitos histórico-culturais, agem na zona de desenvolvimento iminente, buscando se apropriar de algo ainda não amadurecido (VIGOTSKI, 1995; PRESTES, 2010). Contraditoriamente a essa concepção, identificamos no episódio a seguir uma concepção de trabalho docente que toma o lugar da criança na constituição das interações sociais, propõe atividades que não estão relacionadas aos seus sentidos e significados, comprometendo, assim, seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Episódio 7: A importância dos sentidos e significados na proposição pedagógica da díade professora-monitora.

O grupo de crianças está na rodinha com a professora e a monitora. A professora Marta coloca as fichas com os nomes das crianças em um pote feito com uma garrafa pet no centro da rodinha. Antes do início da atividade, Marcos pede para pegar a ficha com o seu nome. A professora espalha as fichas e solicita que o menino observe e recolha o seu nome. A criança pega uma ficha com o nome de um colega. A professora questiona a criança:

- Esse nome é seu, Marcos?

- É, responde Marcos.

- Seu nome é assim?

Ele gesticula sim com a cabeça.

- Não. Seu nome é esse aqui, oh!, afirma a professora.

A professora entrega a ficha correta para o menino. Outras crianças querem a ficha com o seu nome.

- Tia, me dá aí, exclama Victor Silva.

- Me dá aí, tia, pede Isabela.

A professora solicita silêncio:

- Deixa a tia explicar. Não fala nada, não fala!, pede a professora.

A professora adota o mesmo procedimento que fez com Marcos com outras crianças. Do grupo, apenas Henrique consegue identificar o seu nome. As crianças que recebem a sua ficha brincam com ela batendo no colega, colocando-a na boca, simulando pentes, binóculos, dobrando-a em várias partes. A professora pede atenção das crianças, mas o grupo se dispersa. Ela desiste da atividade e fica algum tempo ouvindo o barulho das crianças. Henrique se levanta e resiste em ficar na roda. Instantes depois, as crianças saem da rodinha. A monitora não faz nenhuma interferência durante toda a atividade.

Ambiente: sala de aula. **Profissionais:** prof. Marta e mon. Rebeca. **Atividade:** rodinha.

Fonte: Registro da pesquisadora, em 06/10/2011.

Esse episódio retrata a chamada, atividade conduzida sempre pela professora e realizada quase diariamente, tanto no matutino como no vespertino. Apesar da frequência da atividade, com exceção de Henrique, nenhuma criança conseguia identificar seu nome, elas se interessavam em ter a ficha, independentemente do propósito da professora. As crianças se envolveram na atividade apenas porque as fichas lhes possibilitavam fazer muitas brincadeiras de faz-de-conta tais como: armas, pentes,

microfones, binóculos, dentre outras. Nesse contexto, as profissionais demonstraram insatisfação ao perceberem que as crianças não conseguiam atingir o objetivo proposto. Entretanto, durante o período da pesquisa, não observamos nenhuma mudança de estratégia metodológica em direção a situações de interação social com semelhante objetivo.

Além da dicotomização do trabalho da díade professora-monitora, caracterizada pela ausência de participação da monitora na situação em análise, mais uma vez, identificamos práticas pedagógicas que se confundem com processos de escolarização precoce (BONETT, 2004). A situação narrada mostra que a aprendizagem está sendo concebida como um processo que se dá de fora para dentro, na qual a professora é a condutora da criança rumo ao conhecimento, e esta é concebida como ser passivo, que precisa ser preparada para as instruções futuras. O episódio revela, ainda, a importância do sentido e significado atribuído ao processo de aprendizagem, que, no caso em questão, não estabelece relação com realidade cotidiana das crianças.

A atividade exposta no episódio 7 coloca em dúvida o argumento de que a repetição conduz à aprendizagem significativa. Isso porque, no decorrer dos dois meses em que as nossas observações foram feitas, percebemos que a repetição da mesma atividade junto às crianças não produziu os efeitos esperados. Embora em outras situações essa prática tenha sido “eficaz”, conforme relatou a professora, nessa, o resultado foi insatisfatório. Analisando essa ação no contexto da abordagem vigotskiana da aprendizagem, constatamos, por um lado, a ausência de sentido do código linguístico escrito para a criança e, por outro, a ausência do significado compartilhado entre os atores sociais envolvidos na atividade, a saber, a díade professora-monitora e as crianças.

O fato de não se interessarem pela identificação do nome não quer dizer que as crianças não queiram aprender a ler seus nomes. Assim como ocorreu no episódio, elas apenas não veem sentido na atividade e nem compartilham de seus significados 6, fatores que são indispensáveis nos processos de aprendizagem (OSTETTO, 2008). Os sujeitos só se envolvem na situação de aprendizagem se o conteúdo da mediação tem sentido para eles. É o sentido que faz a ligação entre os fatores internos e externos.

Na atividade em análise, observamos que, mesmo que se tratasse do seu nome, algo muito importante para a criança, o termo escrito não fazia sentido para ela naquele

momento. Vigotski (1995) não organizou o desenvolvimento infantil por idade, como o fez a perspectiva piagetiana, mas assegura que há um estágio de funções psicológicas primárias que cederão lugar a outro, o das funções psicológicas superiores, que são mais elaboradas e complexas (VIGOTSKI, 1995). Isso equivale a dizer que as crianças pequenas apresentam estruturas psicológicas que precisam ser ampliadas e reconfiguradas em processos de aprendizagem.

Ademais, Vigotski (1995) afirma que esse processo de complexificação das funções psicológicas não é evolucionista, linear ou por maturação biológica, mas acontece por transformações qualitativas historicamente construídas (ELKONIN, 1987). Assim, a mediação pedagógica na Educação Infantil atua nesse campo, possibilitando às crianças a construção de sentidos e significados compartilhados que só podem ser desenvolvidos em situações concretas da vida e nas atividades que são disponibilizadas pela educação (ARCE e MARTIN, 2007).

O significado envolve um sistema de relações associadas à palavra num nível social. Já o sentido, mais restrito ao indivíduo, é o significado particular, para a pessoa. Embora ambos os processos guardem características específicas, são produtos de uma história sociocultural. Portanto, esses elementos são constituídos nas interações ao longo da vida (VIGOTSKI, 2009).

Assim, o papel da díade professora-monitora na creche consiste em criar situações de aprendizagem por meio de práticas pedagógicas que gerem possibilidades para as crianças vivenciarem a zona de desenvolvimento iminente. Nas palavras de Vigotski (2004, p. 32), “a criança tornar-se-á capaz de realizar de forma independente, amanhã, aquilo que hoje ela sabe fazer com a colaboração e a orientação”.

No decorrer de um trabalho colaborativo na prática pedagógica da Educação Infantil, a criança aprende e, ao mesmo tempo, tem identificado o campo de suas funções intelectuais em amadurecimento, a partir das quais ela será transportada para um nível de desenvolvimento real (VIGOTSKI, 2004). Nesse processo, a repetição de tarefas mecânicas e sem significado é desnecessária. Importantes são as atividades que tenham sentido para os sujeitos que se envolvem nos processos de mediação pedagógica, nos quais estão os profissionais e as crianças, por meio de um diálogo prospectivo (TUNES, TACCA e BARTHOLO J. 2005).

Ainda no episódio 7, observamos que a profissional se sente frustrada por não conseguir fazer com que as crianças atinjam os objetivos previamente traçados. Mesmo com todas as sinalizações das crianças, ela não percebe que além de a atividade não ter sentido para o grupo, desrespeita os processos de aprendizagem, uma vez que seus objetivos são externos, não partem das especificidades das experiências das crianças (MALAGUZZI, 1999). Estas querem mesmo é brincar, cantar, dançar, chorar, gritar, pular, correr, enfim, expressarem-se por meio de várias linguagens. Por isso, é comum serem tratadas como “mal comportadas”, “imperativas”, “inquieta”, “agressivas”.

Tal compreensão se pauta em uma concepção de criança passiva, que não é protagonista de sua aprendizagem. Sob esse entendimento, ela tem que ficar quieta, sentada, esperando a autorização do adulto para se manifestar. É a lógica adultocêntrica, segundo a qual, parte do adulto a determinação do que a criança tem de fazer, o ritmo quanto à atividade e o conteúdo da ação.

Nessa lógica de trabalho, perdem-se de vista as especificidades da criança, que tem a brincadeira como sua principal atividade de representação mental (VIGOSTKI, 2007). Essa característica estava presente de forma expressiva nas crianças observadas, embora tenha sido ignorada na prática pedagógica. Vigotski (2007) afirma que a brincadeira tem influências significativas no desenvolvimento infantil. Segundo o autor, “é na brincadeira que a criança aprende a agir em esfera cognitiva; em vez de uma esfera visual externa, depende das motivações e tendências internas” (VIGOTSKI, (2007, p. 113).

As profissionais afirmaram reconhecer as especificidades das crianças e admitem considerá-las no trabalho pedagógico. Entretanto, não foi isto que verificamos em sua prática pedagógica. A necessidade de conhecer as singularidades da criança foi assim expressa pela professora::

É preciso saber quem é a criança. Saber que ela não é a miniatura de adulto, né? Elas são diferentes, os gostos são diferentes, ela é uma criança e tem de ser tratada como criança, que brinca, que corre, pula... Por isso, é preciso gostar, cuidar, saber lidar com elas, com os momentos dela, ter paciência. Eu falo que, quando eu venho para creche, eu esqueço tudo lá em casa. A gente tem que prestar atenção no que ela fala, olhar para ela, elas têm essa necessidade (JULIANA, professora, em 25/11/2011).

É certo que o discurso é mais fácil do que a prática. Esta é mais complexa, por fatores que vão desde o pouco conhecimento sobre como a criança aprende e se desenvolve, a falta de uma política formação contínua para os profissionais da Educação Infantil, no município até as condições de vida e trabalho.

Observamos, que essas profissionais têm uma estrutura de trabalho limítrofe, imposta pelo modelo e ritmo de organização da instituição, tal como ter que seguir uma proposta de rotina, na qual há uma organização fixa dos espaços e tempos tanto das crianças como das próprias profissionais. Vemos assim uma lógica mais voltada para o atendimento das necessidades dos adultos, e não das crianças, conforme destacamos no episódio a seguir.

Além de uma rotina que respeite as vivências das crianças, flexibilidade no ritmo e o espaço-tempo são condições para a promoção de interações sociais prospectivas envolvendo as crianças. Sob esse pressuposto, destacamos, no episódio 8, as possibilidades de mediação pedagógica em uma atividade que, na lógica da organização do trabalho pedagógico na turma investigada, não tem sido planejada considerando o seu caráter pedagógico.

O trabalho pedagógico na Educação Infantil precisa ser planejado na complexidade do tempo e espaço da criança na instituição, já que ela é um ser que se desenvolve integralmente e em todo momento é capaz de aprender significativamente, desde que haja uma prática direcionada para esse fim.

Episódio 8: Os tempos e espaços da mediação pedagógica na creche

Quando a professora chega da coordenação, encontra a monitora ninando as crianças para dormir. Algumas crianças estão muito agitadas, pulam nos colchões, caem em cima dos colegas, gritam. A professora senta em um dos colchões e coloca Victor Porto no colo. Ele se recusa a dormir. Ela ajeita a criança no colchão e pede para ela ficar quietinha. A monitora põe Victor Silva no colo. Ela fala para ele:

- Victor, vem dormir para você crescer, ficar bonito...

A criança se recusa. Levanta-se do colo da professora e se junta a Isabela, que brinca no canto da sala com as sandálias. A professora se despede da turma e, antes de sair, fala para a monitora:

- Érica, nós vamos trabalhar com o tema “auto-estima”, se você tiver alguma sugestão, traga na próxima semana.

A monitora gesticula sim com a cabeça. A professora sai e a monitora fica sozinha ninando as crianças. Victor Porto e Isabela continuam brincando no canto da sala com as sandálias. Gabriele e Everton já dormem. Emily e Ana Luisa estão deitadas num mesmo colchão, conversando em sussurros. A monitora está com Victor Silva no colo e nina Gabriel e Yago do outro lado. Depois que a criança adormece, a profissional a coloca no colchão e chama outra criança. Isabela e Victor Porto conversam muito alto:

- Vem, Victor, para a casinha, chama Isabela.

- Essa aqui é minha, diz Victor Porto.

Henrique levanta a cabeça, olha para os dois colegas e fala que vai se juntar a Isabela e Victor. A monitora interrompe:

- Henrique, feche os olhos!

Imediatamente, Henrique fecha os olhos e finge estar dormindo. A monitora chama atenção do Victor Porto. Mas ele não se importa. Sobe na mesa, faz uma arma com os dedos e aponta para a monitora fazendo um barulho com a boca: pó! pó! pó!

- Vou pegar mais sandália, diz Victor Porto.

- Victor! Desce, Victor!, exclama a monitora.

Sobre a mesa tem uma sacola de sandálias. Ele abre, pega mais sandálias e volta a brincar com Isabela.

Eles fazem barulho com a boca: pó! po! po!

Demonstrando irritação, a monitora diz:

- Vou acabar com a brincadeira de vocês!

As crianças fazem o barulho ainda mais alto.

- É! Tá bom!, fala a monitora.

Isabela e Victor disputam as sandálias. Isabela corre e Victor a persegue para tomar a sandália. A monitora se levanta.

- Parou a brincadeira! Já brincaram! Vem, Isabela, chama a monitora.

A menina se recusa a ir. Os dois correm para debaixo da mesa. Algumas crianças se mexem. A monitora volta a ninar. Ela olha para as duas crianças com expressão séria e diz:

- Tem uma aranha aí, bem na sua cabeça!

- Cadê?, pergunta Isabela.

As crianças saem de baixo da mesa. A monitora pega o Victor Porto, põe no colo e nina. Mas Isabela continua brincando com as sandálias. Emily e Ana Luisa Costa sentam e começam a cantar:

- A janelinha abre, a janelinha fecha...

A monitora interrompe:

- Ei, psiu! Emily, deita aqui, diz a monitora, apontando para o seu lado.

A menina vai para o lado da monitora e deita. A monitora nina Emily bem baixinho. Pedro está deitado no colchão, mas ainda não dormiu. Ele conversa sozinho, com as pernas na parede:

- Eu vou comer requeijão...

A monitora reclama:

- Pedro, vai dormir para você sonhar com requeijão.

Victor se levanta do colo da monitora. Ela chama a Isabela. A menina se recusa a ir. A coordenadora chega à porta da sala e pergunta:

- Eles estão com dificuldades para dormir, hoje?

- Não, dormem cedo. Só a Isabela que hoje está assim, a monitora responde.

Em poucos instantes, a monitora Mariza, de outra turma, vem ajudar a Érica a colocar as crianças para dormir. A monitora Mariza tenta colocar Victor Porto no colo. Ele não aceita: chora, grita e esperneia. A profissional desiste e questiona a criança:

- Você quer o quê?

- Quero água, diz Victor Porto.

Ela dá a água à criança e, em seguida, tenta novamente colocá-lo no colo. Ele não aceita. A monitora Érica comenta:

- Ele fica assim quando fica sem a mãe. A mãe dele teve uma audiência, ela passou mal... Agora ele fica uma semana com a mãe e a outra com o pai. Aí, fica assim, esclarece a monitora.

Ela coloca Victor Porto novamente no seu colo. Ele resiste um pouco, mas acaba aceitando. O menino fica com os olhos para cima, faz arma com os dedos e depois o barulho com a boca:

- Pó! Pó! Pó!

A monitora fala para ele:

- Isso aí é seu dedo. Oh, vou ligar para sua mãe para ela vim te buscar, mas ela só vai vim se você dormir, tá bom?

Em poucos instantes, Victor fica em silêncio, abre a boca, fecha os olhos e adormece. Isabela também adormece. Apenas Ana Luisa Costa permanece acordada, ela espera o pai que a busca ao meio dia. A monitora se levanta e começa a recolher as sandálias, junta os pares, tira as sandálias dos pés de algumas crianças que estão dormindo e as coloca numa sacola de plástico que fica pendurada em um gancho fixo na parede. A profissional pega algumas toalhas, faz várias dobras e as coloca embaixo da cabeça de algumas crianças. Em seguida, pega o caderno de registros e faz o relatório do dia. A monitora Rebeca, do vespertino, chega às 12h15min. Érica passa algumas informações acerca das crianças e vai embora.

Ambiente: sala de aula. **Profissionais:** prof. Juliana e mon. Érica e Rebeca. **Atividade:** sono.

Fonte: Registro da pesquisadora, em 04/11/2011.

Além de uma atividade fixa da rotina, realizada mecanicamente, observamos na prática pedagógica da díade professora-monitora que o sono é concebido como uma atividade obrigatória, tanto para os adultos, que precisam fazer as crianças dormir, como para elas, que devem dormir. Durante o período da pesquisa, verificamos que as profissionais usavam sempre um mesmo procedimento na realização dessa atividade e, mesmo que não quisessem, as crianças eram conduzidas para entrar nesse espaço e participar do momento de “repouso”.

A cena em análise aponta para uma rotina em que todas as crianças têm de fazer tudo ao mesmo tempo e no mesmo espaço, ainda que as ações sejam contra a sua vontade. Esse é um cotidiano homegeneizado quanto aos serviços de cuidar e de educar. OSTETTO (2008). Nesse modelo de rotina, a atividade é planejada partindo das necessidades da instituição e dos adultos. Essa lógica de trabalho acaba dificultando a vivência dos direitos das crianças, o que equivale a dizer que perdem o direito de viver com intensidade sua pluralidade de saberes, sua diversidade, seus sentimentos, desejos e fantasias (BATISTA, 1998).

Conforme o episódio narrado, duas das crianças se recusaram a dormir no momento de sono. Victor e Isabela queriam brincar com as sandálias, aliás, esta era uma das atividades preferidas do grupo de crianças. Entretanto, a norma da instituição prevalecia em detrimento de uma necessidade manifestada pelas crianças, que era a de brincar. Em tal lógica, é o adulto, e não criança, quem determina o tempo e a atividade que será realizada. Dessa forma, acontece uma separação, anunciada por Batista (1998, p. 46), quando diz que se rompe “o tempo de educar do tempo de cuidar do tempo de brincar do tempo de aprender do tempo de ensinar”.

Na cena descrita, destacamos ainda que, antes de ir embora, a professora avisa e pede sugestões à monitora acerca do tema “auto-estima”, que vai ser trabalhado na semana seguinte. Como a professora não compartilhou quais aspectos ou conteúdos seriam discutidos e selecionados na coordenação pedagógica, a monitora não se sentiu envolvida. Conforme já discutimos nos episódios anteriores, o planejamento das atividades da turma é realizado apenas pela professora, que organiza as atividades ditas “pedagógicas” com base no tema do projeto designado para cada semana. Retomamos essa questão para mostrar que atividades como o sono, o banho e a alimentação não compõem o planejamento, não são consideradas pedagógicas. Estão separados o tempo de cuidar do tempo de aprender do tempo de brincar e assim por diante.

Embora na instituição esses tempos sejam concebidos separadamente, a cena revela que, para as crianças, sujeitos histórico-culturais que aprendem nas interações sociais, esses tempos são indissociados. Isso porque, em suas especificidades, elas interagem em toda a sua dimensionalidade. As interações entre as crianças mostram que elas não aprendem apenas quando o adulto organiza um ambiente de aprendizagem, mas durante todo o tempo. Entretanto, para possibilitar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a aprendizagem precisar ser intencionalmente planejada (VIGOTSKI, 1995).

Se as profissionais não planejassem a hora do sono como uma atividade da rotina pedagógica, obrigatória para todas as crianças - cujos propósitos são mais convenientes aos adultos do que aos pequenos -, poderiam utilizá-la como momento oportuno para oferecer uma atenção individualizada às crianças que não desejassem dormir. Além disso, poderiam reconhecer e valorizar as diferentes interações sociais criadas e vivenciadas por elas nesse momento, ampliando as situações de mediações pedagógicas, bem como criando situações significativas de aprendizagem.

Entretanto, as profissionais não concebem a hora do sono como uma atividade pedagógica e a rotina não é tratada como um planejamento flexível e organizador das ações das crianças e dos adultos, ou seja, a rotina não considera as necessidades das crianças. Foi concebida de uma maneira que inviabiliza a atuação da criança como a protagonista da prática pedagógica na creche.

Ademais, o fato de os adultos se colocarem como interpositores (ANDRADA, 2006) entre a criança e conhecimento dificulta a percepção das interações sociais entre as crianças e, conseqüentemente, as possibilidades de mediação pedagógica nas atividades que as profissionais não consideram educativas. A situação de mediação foi evidenciada no episódio 9.

Episódio 9: A prática pedagógica com crianças na creche e o pseudoconceito de atividade

As crianças estão brincando livremente na sala, enquanto a professora chama uma criança de cada vez para confeccionar a flor da história “A margarida Friorenta”, que está sendo trabalhada naquela semana. A professora chama Henrique e orienta a criança.
 - Olha para lá, Henrique!, diz a professora para o garoto, mostrando-lhe a gravura da margarida no cartaz. Ela continua:
 - Nós vamos fazer a margarida!.
 A professora passa a cola no círculo de papel cartão, entrega para Henrique e indica onde ele deve colar o círculo que vai compor a flor. Da mesma forma, faz com as pétalas. Em seguida, ela pega um pincel e entrega à criança falando:
 - Vamos fazer o caule.

O menino quer passar a tinta no papel e a professora Marta diz:

- Espera aí!

Ela pega na mão da criança e faz o caule da flor e, em seguida, faz as folhas. Depois, pega a mão do menino, suja os seus dedos na tinta e faz o jarro da flor.

- Pronto, pode ir brincar!

Em seguida, a professora chama o Gabriel. Ele está com um carrinho na mão. Ele observa a professora passando a cola no círculo em um pedaço de papel. Ela pede ao menino para passar a mão. Em seguida, ela manda o menino olhar para a flor que está no mural. Ele olha. Ela mostra com o dedo onde ele tem que colar as pétalas da flor. Depois, a professora põe o pincel na mão de Gabriel e pede para ele puxar para baixo, a fim de fazer o caule da flor. Por último, pega os dedos do menino, molha-os na tinta e faz o vaso no papel. Durante a atividade, a monitora permaneceu sentada, observando as crianças brincarem e só interferia quando havia algum conflito.

Ambiente: sala de aula. **Profissionais:** prof. Marta e mon. Rebeca. **Atividade:** rodinha.

Fonte: Registro da pesquisadora, em 19/10/2011.

No episódio 9, a prática pedagógica exercida fundamenta-se nas concepções que a professora tem de aprendizagem e de desenvolvimento infantil, amparadas na abordagem empirista, cuja ênfase recai no conteúdo trabalhado pelo adulto, o qual assume o papel de transmissor no processo de aprendizado da criança.

Novamente, observamos que é forte a compreensão da professora de que o processo de aprender se dá linearmente, de fora para dentro, no acúmulo de informações, em um tempo determinado. Se assim não fosse, ela não assumiria o papel de controlar, dirigir verticalmente a dinâmica de trabalho com as crianças. Nessa lógica, compete a ele informá-las e conduzi-las a objetivos que lhes são externos, escolhidos por outros, e não pelos sujeitos do processo da aprendizagem (MIZUKAMI, 1994). Dessa forma, transpõe-se para a o sentido de que ali estão alunos passivos, e não crianças que aprendem e ensinam por meio das interações sociais. Nessa concepção, a Educação Infantil é um processo de escolarização precoce.

Ao fazer a atividade para a criança, a professora, certamente, acredita que está, na verdade, ajudando-a a aprender mais rápido a tarefa. Além disso, por meio dessa tarefa, ela consegue desenvolver uma atividade impressa, capaz de comprovar o trabalho que realiza em sala de aula. O sentimento da obrigação de mostrar à coordenação e à direção da instituição o seu trabalho, como também aos pais o que as crianças estão aprendendo, consiste, para ela, em uma maneira de afirmação profissional e de conquista do reconhecimento por seu trabalho, ainda que essa obrigação não lhe agrade (OLIVEIRA, 2007), conforme atesta o depoimento de uma das professoras a seguir:

Antes, eu quase não fazia tarefa, nem registro, mas tem que ter uma tarefa para poder registrar o que as crianças estão fazendo. É como se fosse para mostrar o que estamos fazendo, porque, no final do semestre, eles querem ter o relatório para entregar alguma coisa para os pais. Ainda que seja uma atividade escrita pelas crianças ou que seja uma arte delas, tem que ter. E também não é preciso que toda temática tenha que fazer registro. Tem muita temática que podemos brincar com música, sem registro e também com registro. É o que eu faço (JULIANA, Professora, 1º/11/2010).

O depoimento traz uma série de questões problemáticas que evidenciam uma fragilidade tanto no trabalho pedagógico da instituição de Educação Infantil quanto na formação acadêmica da profissional. Ao afirmar a importância do registro, a professora demonstra um aspecto da lógica da prática pedagógica junto às crianças que tem por foco os registros. Para ela, esses registros só podem ser sistematizados se a criança estiver fazendo uma atividade escrita. Isso significa que, em outra situação, por exemplo, quando ela está brincando, conversando com os colegas, se alimentando e se higienizando ou fazendo algo aleatório, o registro seria desnecessário porque essas atividades não se caracterizam como atividades pedagógicas (OSTETTO, 2008).

Os registros institucionais, como o relatório, são entendidos pelas profissionais como uma obrigação para a prestação de contas, inclusive, aos pais. A professora demonstra não sentir a necessidade de fazer anotações sobre o trabalho realizado com as crianças nem percebe a importância desses registros como suporte para a tomada de decisões que impliquem na qualificação das atividades a serem desenvolvidas posteriormente.

Para promover a superação dessa concepção de aprendizagem e de condução da prática pedagógica na creche, a coordenação pedagógica precisa assumir os processos de interações sociais como propulsores da formação continuada na instituição, reconhecendo-as como mediação pedagógica que inclui os profissionais, os familiares e as crianças. Sob essa perspectiva, todos se tornam responsáveis pelos processos formativos da Educação Infantil, embora seja reconhecida a função específica dos profissionais, a saber, a de se apropriar das ferramentas, signos, significados e sentidos da profissão para que o trabalho pedagógico seja pautado nos princípios do conhecimento científico.

Diante das proposições de Vigotski (1996) acerca da aprendizagem e desenvolvimento, destacamos que o que confere maior condição aos adultos de

estabelecer interações com as crianças na direção da construção do conhecimento não reside no ato de a professora apresentar o que as crianças têm de fazer, mas no reconhecimento da importância do seu envolvimento efetivo. Esse processo se liga à construção do sentido e do significado para o sujeito que aprende e conhece seus processos de desenvolvimento atuais a fim de intervir prospectivamente neles (VIGOTSKI, 1996).

Não podemos deixar de sinalizar a fragilidade na formação da díade professora-monitora como uma parceria que assume um trabalho pedagógico coletivo na Educação Infantil. No período da pesquisa não identificamos nenhum projeto de formação continuada em andamento, voltado para a reflexão e o estudo da prática pedagógica dessas profissionais. Nas reuniões pedagógicas observadas, os únicos momentos existentes para a formação, apenas as professoras participavam, uma vez que o tempo da coordenação era reduzido e pouco otimizado naquele sentido.

Diferente de uma formação pontual e distanciada da vivência dos profissionais docentes, uma proposta de formação continuada voltada para a reflexão do fazer pedagógico da díade professora-monitora deveria ser um caminho para dar sentido e significado aos saberes-fazeres dessas profissionais, conforme pontua Nóvoa (1995):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

Ademais, encontramos uma estrutura de trabalho docente hierarquizada entre concursadas e contratadas, na qual a professora concursada tem um *status* diferenciado, que lhe assegura direitos como a livre expressão, a escolha da sua turma, a realização de críticas sobre o que discorda, a liberdade de sugerir e de se posicionar a respeito das mais diversas questões, entre outros privilégios. Já as profissionais contratadas, a exemplo de todas as participantes da pesquisa, carregam o estigma dessa forma de contratação e, por isso, se sentem menos valorizadas social e profissionalmente. Muitas vezes, afirmam que não têm o direito de escolher sua turma de trabalho, apresentam receio de realizar críticas, de discordar e de opinar. Por não se portarem como

pertencentes ao grupo, mostram-se menos envolvidas com as decisões políticas e até mesmo no que concerne à sua prática pedagógica junto às crianças.

É certo que, entre os discursos e as práticas pedagógicas observadas, perpassam muitas questões que transcendem a prática pedagógica da díade professora-monitora e os muros da instituição enquanto *lócus* da pesquisa. Há questões de cunho ideológico, político e social, que refletem a estrutura hierárquica e dicotomizada na qual se encontra a Educação Infantil no município de Barreiras-BA. Essa estrutura dicotomizada pode ser sintetizada no entendimento coletivo de que o protagonismo da professora está na proposição e na realização das atividades ditas “pedagógicas” junto às crianças, e o protagonismo da monitora encontra-se nas ações de “cuidados”. Nessa perspectiva, a criança é considerada um sujeito passivo, que se adequa ao tempo e espaço da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva da qualidade na Educação Infantil, analisamos a prática pedagógica da díade professora-monitora em uma Instituição pública de Educação Infantil em Barreiras, município do interior da Bahia. Para tanto, sistematizamos esse estudo a partir de uma questão norteadora que se desdobrou em outra dimensão: as interações sociais constituídas na prática pedagógica da díade professora-monitora, concebidas entre adulto e adulto, criança e adulto, bem como a mediação pedagógica.

Sob essa perspectiva, tratamos as interações sociais como um indicador de qualidade na prática pedagógica da díade professora-monitora na creche, reconhecendo os limites e possibilidades da parceria entre essas duas profissionais na constituição de um ambiente coletivo de aprendizagem e desenvolvimento, em que a criança pequena deve ser a principal protagonista de seu processo educativo.

No que concerne às interações sociais constituídas na relação professora-monitora, observamos que, na turma investigada, existiam desencontros nos serviços de cuidados e educação oferecidos nas práticas pedagógicas. O fato de as atribuições dessas profissionais serem concebidas em uma estrutura dual e hierárquica contribuiu para a ruptura da parceria do trabalho da díade professora-monitora e, conseqüentemente, produz-se uma proposta de trabalho pedagógica distanciada da unicidade de cuidar e educar.

Os dados mostraram que a ausência de interação intencional e de sistematização na prática pedagógica da professora e da monitora resulta de uma concepção equivocada e dicotômica entre cuidar e educar. Essa dicotomia transcende os muros da instituição e manifesta-se na proposta de organização e estruturação do trabalho docente realizado nas instituições públicas e municipais de Barreiras-BA.

Nesse aspecto, os dados mostraram, ainda, que não há uma compreensão consciente acerca dos saberes-fazeres junto à criança de dois anos de idade, considerando, em especial, as dimensões teórico-metodológicas que encaminham as propostas pedagógicas na Educação Infantil em direção à indissociabilidade do cuidar e do educar. Embora em entrevista as profissionais identifiquem a unidade entre cuidar e educar e seus desdobramentos em suas práticas pedagógicas, o cotidiano da díade professora-monitora mostra concepções contrárias. Há uma preocupação comum de

caracterizar a professora como a única responsável pelas atividades ditas “pedagógicas” e de reservar à monitora as atividades de higienização, alimentação e de acalento do sono das crianças. Diante dessa separação de serviços, constatamos que não há um trabalho de parceria na prática pedagógica da díade, mas uma justaposição de serviços actualizados entre ambas as profissionais. Todavia, isso ocorre sem o reconhecimento das interações sociais como propulsoras da mediação pedagógica, dimensões responsáveis pelas situações de aprendizagem que envolvem as crianças pequenas.

O descomprometimento da relação de parceria da díade professora-monitora foi evidenciado na oficialização das atribuições destinadas não só às profissionais da instituição pesquisada como também aos profissionais de toda a rede da Educação Infantil do município de Barreiras. Na relação profissional entre ambas, os fazeres reservados às essas categorias são dicotomizadas, as funções não condizem com as especificidades do trabalho pedagógico no viés da unidade cuidar-educar. Sobretudo, a oficialização dessas atribuições tal como foi feita ignora a criança como sujeito que se constitui nas interações sociais, histórico-culturais, e como um ser integral que atua ativamente no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A visão de trabalho pedagógico com crianças de dois anos de idade, na instituição investigada, remete a uma concepção de cuidado direcionada apenas à higienização e à alimentação, em que essas ações são exercidas de forma isolada e automatizada. Já a concepção de educar encontra-se na lógica de uma sequência didática do Ensino Fundamental, caracterizando-se por uma tendência de escolarização. Por ser concebida dessa forma, a organização da rotina segue a lógica da escola regular e desrespeita as especificidades da criança pequena. Os tempos e espaços são previamente definidos e enrijecidos, tendo como referência as necessidades dos adultos, e não das crianças.

Assim, a concepção de cuidar e educar na prática pedagógica da díade professora-monitora mostra alguns ranços na concepção da creche como um lugar de guarda, tutela, higienização, assistencialismo e compensação; e da criança como um vir-a-ser, pois é tratada como aluno e, portanto, desrespeitada em suas especificidades; o propósito é prepará-la, desde tenra idade, para aprendizagens futuras. Ademais, é forte o caráter propedêutico dessa instituição, desconsiderando que o processo de constituição da identidade da criança também se faz no trabalho da Educação Infantil, que, por diferir-se das demais modalidades de ensino, requer dos seus profissionais

conhecimentos específicos que reconheçam a criança como um sujeito de direitos, histórica e culturalmente situado no meio em que vive.

Em conformidade com a concepção de cuidar como um processo de mecanizado e assistencialista, também, encontramos uma concepção de educar como um processo de escolarização que ignora as especificidades das crianças e suas diferentes manifestações de linguagens, especialmente a do brincar.

Diante das diferentes situações pedagógicas analisadas na prática da díade professora-monitora, observamos que os adultos se colocam como mediadores entre o conhecimento e a criança e não reconhecem como eixo motriz dos processos de aprendizagem as interações sociais. Nessa lógica, as profissionais se posicionam como sujeito detentores do conhecimento, reconhecendo a criança como um ser passivo e receptivo.

Embora tivéssemos o registro de diversas situações de diálogos ricos e envolventes entre crianças e adultos, reconhecemos que as falas, bem como as diferentes formas de expressão das crianças, não foram compreendidas e consideradas como objeto de investigação, análise, reflexão e direcionamento da prática pedagógica no espaço de investigado. Os conteúdos de trabalho com as crianças eram determinados externamente à realidade vivida por elas. Sob esse entendimento, as suas manifestações, como as brincadeiras, perdiam importância como elemento que permite conhecer o desenvolvimento da criança e como promotor de zonas de desenvolvimento iminente.

Nos sentidos da prática da díade professora-monitora, a criança precisa receber conhecimento para poder vir-a-ser, portanto, o que lhe é proposto não precisa ser atrativo, prazeroso, divertido, gostoso, pois é o adulto, e não criança, quem determina o que precisa aprender.

Diante das questões discutidas ao longo deste trabalho, chegamos ao entendimento de que o que constitui uma prática de qualidade na díade professora-monitora na creche se revela na atuação dessas profissionais junto às crianças. Os dados mostraram que as interações sociais e o seu desdobramento na mediação pedagógica constituídas na prática da díade professora-monitora junto às crianças precisam ser revistas.

Não há um trabalho de parceria entre essas profissionais. Em vez disso, encontramos uma justaposição de funções. Os entraves da prática começam na ausência

da própria díade, já que as profissionais não são vistas como parceiras, mas como categorias diferentes, em que uma é superior a outra. As falhas nas interações sociais entre a díade professora-monitora revelam-se nas dificuldades que essas profissionais encontram para, juntas, proporem situações de interações sociais e mediação pedagógica às crianças.

Ademais, identificamos que a falta de conhecimento a respeito de quem é a criança, de como aprende e se desenvolve, bem como do papel do adulto como um colaborador em seu processo educativo, é um fator que indica uma prática pedagógica da díade professora-monitora de qualidade duvidosa.

Nesse sentido, ressaltamos as fragilidades encontradas na formação da díade professora-monitora para o trabalho pedagógico na creche. Identificamos que a ausência de uma proposta de formação continuada voltada para a reflexão dos saberes-fazer e de uma política de valorização dessas profissionais, entre outros fatores, tem sido agravante para a manutenção de um trabalho hierarquizado e dicotomizado entre a professora e a monitora, bem como para a permanência da separação entre educar e cuidar. Por conseguinte, temos crianças mal assistidas em seu direito de ter uma educação integral e de qualidade.

Embora os dados dessa pesquisa apontem muitas questões problemáticas na realidade observada, é imperioso destacar a disposição dessas profissionais para o trabalho, a despeito da ausência de boas condições para isso. Na turma observada, o espaço de trabalho é improvisado, apertado; nem todos os banheiros funcionam, não há sala do sono, nem refeitório, muito menos outros ambientes planejados de forma adequada para atender às necessidades das crianças. Diante de uma estrutura limítrofe e sem condições materiais, essas profissionais se apropriaram do que acreditavam ser educar e cuidar na Educação Infantil e não mediram esforços para darem o melhor de si no atendimento às crianças da turma investigada.

Não era nossa intenção relatar aspectos negativos na prática da díade professora-monitora. Entretanto, reconhecemos que o papel do pesquisador é o de apresentar reflexões e encaminhamentos que ajudem a melhorar a qualidade de vida das pessoas. No nosso caso, tratamos da educação das crianças pequenas, para as quais historicamente vem sendo negado o direito a uma educação que respeite as suas especificidades de infância e de criança.

Nesta pesquisa, tratamos apenas de um aspecto da complexidade da prática da dade professora-monitora na creche, a saber, as interações sociais e suas implicações na mediação pedagógica. Portanto, há, ainda, muito há ser dito a cerca desse tema. Há questões que foram suprimidas porque o tempo não permitiu ir além, mas, que precisam ser retomadas, como, por exemplo, os processos que apontam para extinção da categoria de monitora evidenciada em documentos oficiais. Num momento em quem há profícuos estudos tratando da identidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil e da importância da formação desses profissionais para atender as necessidades educativas das crianças, a existências da categoria de monitora, bem como, as condições nas quais essas profissionais têm atuado nas instituições de atendimento a infância, se revelam como uma problemática séria que vai à contramão daqueles estudos.

Desse modo, esperamos que o debate continue, principalmente, porque encontramos muitas diferenças no tratamento dessas profissionais entre as regiões brasileiras. Em algumas delas, no Sudeste e no Sul, por exemplo, observamos que o debate realizado pelas pesquisas e estudos tem colocado em evidência tanto a prática da professora como a da monitora e avançado na direção da construção da identidade do trabalho docente, situação que tem implicado em programas de formação continuada com resultados animadores.

Desejamos que essa pesquisa interesse às pessoas que estão envolvidas e comprometidas em estudar e pesquisar a Educação Infantil, bem como, às pessoas que assumem algum tipo de responsabilidade na educação das crianças pequenas, especialmente na cidade de Barreiras e em toda região oeste da Bahia, que, como já mencionamos, dentre outros fatores, precisa rever as especificidades do trabalho pedagógica da Educação Infantil, melhorar as condições de trabalho das profissionais, especialmente, das instituições de atendimento às crianças de zero a cinco anos de idade, implementar processos de formação continuada nos espaços de trabalho e reparar as diferenças no reconhecimento entre o trabalho das monitoras e professoras da Educação Infantil. Assim, concluímos esse estudo destacando que a qualidade da Educação Infantil no município de Barreiras depende, em parte, da conquista desses indicadores.

REFERÊNCIAS

- AGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANDRADA, Luana Pimenta de. **O professor na psicologia histórico-cultural: da mediação à relação pedagógica**. Brasília, 2006. (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2006.
- ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil**. Campinas SP: Alínea, 2007.
- ARANTES, V. A. **Afetividade e cognição: rompendo a dicotomia na educação**. Disponível em: <<http://www.hotttopos.com/videtur23/valeria.htm>>. Acesso em: 21 jul. 2011.
- ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CMEI de campinas/SP**. 2002. [s.n] Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- BAHIA (Estado). Prefeitura Municipal de Barreiras; Secretaria Municipal de Educação. **Regimento único das escolas da rede municipal de ensino**. Barreiras, 2009.
- BARDIN, L., 1977. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Ed.70, 1977.
- BASSO, Claudia de Fátima Ribeiro. **Qualidade na Educação Infantil: a visão de professores e gestores**. 2004. [s.n] Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.
- BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BONDIOLLI, Anna. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BONETTI, Nilva. **A especificidade da docência na no âmbito de documentos oficiais após a LDB/1996 9394/96**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- BORBA, V. R.S.; SPAZZIANI, M. de L. Afetividade no contexto da Educação Infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30ª, 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Caxambú: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007. Disponível em: < www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3476--Res.pdf>. Acesso em: setembro de 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil - 1988**. Poder Executivo, Brasília, 1988.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Brasília, 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Política nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994.

_____. Lei 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatística dos professores no Brasil**. Brasília: MEC/INEP, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Executiva Adjunta. **Política nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC/SEA, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para Educação Infantil**. Brasília: MEC, v. 1, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 2009.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados preliminares do censo escolar 2011**. Brasília. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em Janeiro de 2012.

BRITO, I. F. **Desenvolvimento infantil concepção de professores e suas implicações na manifestação do preconceito**. 2011. [s.n] Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

BRZENZINSKI, I. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB/1996 9394/96: possibilidade e perplexidades. In: BRZENZINSKI, I. (Org.) **LDB/1996 Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 147-165.

BÚFALO, Joseane Maria Parice. **Lugar de criança, lugar de infância:** um estudo sobre práticas educativas em um CEMEI de Campinas. Campinas, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa.** 2.ed. São Paulo: FTD, 2007.

CAMPOS, Roselane Fátima. Trabalho docente e formação de professores da Educação Infantil. In: SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EM AMÉRICA LATINA, 7, 2008, Buenos Aires. **Anais eletrônicos.** Santa Catarina: UFSC, 2008. Disponível em <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/redestradoroselane.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2011.

CAMPOS, Maria Malta et. al. Profissional de creche. **Cadernos CEDES**, n. 9, p. 39-66, 1984.

_____. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** Brasília: COEDI/MEC, 1994. p. 32-42.

_____. A legislação, as políticas nacionais de e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, L. de A. (Org). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das professoras de Educação Infantil: entre o feminino e profissional.** 1996. [s.n.] Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. **Professores de Educação Infantil:** entre o feminino e profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l], n. 119, p. 85-112, 2003.

COSTA, J.F. **Ordem média e norma familiar.** São Paulo: Graal, 1989.

CUNHO, Débora Anunciação da S. B. **Oferta de vagas e qualidade da no oeste da Bahia.** Salvador: Eduneb, 2009.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE. E. A. **A qualidade na da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DARON, R.; PAROT, F. **Dicionário de psicologia.** Lisboa: Climepsi. 2001

DIAS FACCI, M. G. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygotsky. **Cadernos CEDES.** [s.l], v. 24, n. 62, p. 64-81, 2003.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. **Revista Pátio Educação Infantil,** Porto Alegre: Artmed Editora, n. 1, 2003.

DOSRCH, R. **Dicionário de psicologia.** Barcelona: Herder, 2001.

ELKONIN, D. Sobre El problema de La periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: DAVIDOV, V. SHUARE, M. (Orgs.). **La psicologia evolutiva y pedagógica em La URSS** (Antologia). Moscou: Editorial Progresso, 1987.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e qualidade do discurso In: GENTILLE, P. A. A. e SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, A.L.G. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: FORMAZINHO, J. O; KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A. (Orgs) **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. (Org.) **Os fazeres na Educação Infantil**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, A.B.de H. **Novo dicionário da Aurélio da língua portuguesa**. São Paulo: Positivo, 2008.

FORNEIRO, Lina I. **A organização dos espaços na Educação Infantil**. In: ZABALZA, Miguel. **A Qualidade na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 2.ed. Brasília: Líber Livros Editora, Ltda, 2005, v. 01.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luis Carlos. A Internalização da Exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: Janeiro de 2011.

_____. Qualidade Negociada: Avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: Janeiro de 2011.

_____. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas v. 28, p. 965-987, 2007. <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: dezembro de 2010.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação**. São Paulo: Ed. Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GALARDINI, Anna Lia. Avaliação de programas de Atendimento à criança. In: IV Simpósio latino-americano da Atenção à Criança de 0 a 6 anos e II Simpósio Nacional de Educação Infantil. **Anais**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Organização dos Estados Americanos, 1996.

GEIS, R. M. **Criar ou educar criança? Estudo das representações de mães e de educadoras sobre o papel da creche.** 1994. [s.n] Tese (Doutorado em Psicologia Escolar). Instituto de Psicologia, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo: Thompson, 2005.

GOMES, M. O. **Formação de professores na Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil.** A arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

_____ et al. Educar e cuidar: muito além da rima. In: KRAMER, S. **Profissional da Educação Infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

_____. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2008.

KOPCAK, Sarah Cristina Peron. **No encontro, os sentidos:** efeitos da formação de monitores de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **A educação pré-escolar no Brasil (1899-1922).** Exposição e congressos patrocinando a “assistência científica. 1990. [s.n] Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LAUREANO, Esmi Renata. **Práticas emancipatórias na formação das profissionais docentes de Educação Infantil:** desenhando caminhos possíveis. 2007. (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.

LEONTIEVE, A. N. O homem e a cultura. In A. N. Leontieva. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Moraes, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S. LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001.

MARCHESI, Álvaro e MARTIN, Elena. **Qualidade do ensino em tempos de mudança.** Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MELLO, Tatiana de Freitas Ordonhes de. **Da mediação do professor às mediações dos sujeitos e crianças na Educação Infantil.** 2008. [s.n] Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MERISSE, Antônio. (et. al.). **Lugares de Infância**: reflexões sobre a história da criança na fabrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

MIGUEL, C. R. **Propuesta y validación de um modelo de calidad em educación infantil**. 2002. [s.n] Tesis (Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2002.

MINAYO, Maria, C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1996

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1994.

MONTENEGRO, Tereza. **O cuidado e a formação moral na Educação Infantil**. São Paulo: Eduque 2001.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, M. L. (Org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

NASCIMENTO M. E. P. Os profissionais da e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES M. S. **pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados; São Carlos: Editora UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2000, p. 99-112.

NÓVOA, António. Dilemas actuais dos professores: A comunidade, a autonomia, o conhecimento. In: **Perspectivas para a formação de professores**. Goiânia: Editora da UCG, 2005, p. 11- 28.

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky Leontiev Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, Anátalia Dejane Silva de. **A formação em Pedagogia para a docência na Educação Infantil**: em busca do sentido da qualidade. 2007. [s.n] Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. (Org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Zilma Morais Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papyrus, 2008.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO M. C. G. História da no Brasil: avanços e retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, 2009.

PRESTES, Z.R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo da educacional. 2010. [s.n] Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROCHA, Eloisa Ares Candal. **A pesquisa em educação no Brasil: trajetórias recentes e a perspectiva da consolidação da pedagogia**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicação, 1999.

ROCHA, Fátima Verol. **Formação de educadores de creche: descrição e análise de um estudo de caso**. Disponível em: <<http://www.gpime.pro.br/grupeci/adm/impressos/trabalhos/TR111.pdf>>. Acesso em: out 2011.

ROSEMBERG, F.. Panorama da Brasileira contemporânea. In: BRASL. Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. **Anais**. Brasília: UNESCO, 2003.

SABEL, S.C. **A psicologia de Vigotski e o materialismo histórico dialético de Marx e Engels: relações arqueológicas**. 2006 [s.n]. Dissertação (Mestrado). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SÃO PAULO (Estado). Prefeitura Municipal de Campinas. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento comum das unidades sócio-educacionais municipais de Educação Infantil**. Campinas, 1992.

SARMENTO, Teresa. **As identidades profissionais em educação de infância**. Universidade do Minho. Disponível em < <http://locussocial.cess-ucp.pt> >. Acesso em: 23 mar. 2011.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Profissionais da Educação Infantil: formação e construção da identidade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. os desafios da qualidade na diversidade. In: Seminário Nacional de do SESI: identidade na Diversidade, [s.n], 1998, Belém. **Texto apresentado no seminário**.1998.

_____. A formação do professor de no Distrito Federal. In: BRASIL. Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. **Anais**. Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

_____. Aprendizagem, Desenvolvimento e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: significados e desafios da qualidade. In: Maria Carmen V. R. Tacca. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 1.ed. Campinas: Alínea, 2006, v. 1, p. 95-127.

_____. Qualidade na Educação Infantil: construções a partir da sala de aula. **Educação sem segredos**. Ano 2. n. 3. Contagem: Editora Iemar, 2010, p. 56-57.

TIRIBA, Léa. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e a prática. In: KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R.; BARTHOLO JUNIOR, Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. **Cad. Pesquisa.**, São Paulo, v. 35, n. 126, Dec. 2005 . Disponível em: < www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a08n126.pdf >. Acesso em setembro 2011.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; ROCHA, Fátima Verol. **Agente auxiliar de creche: Educadoras da Infância Carioca**. Rio de Janeiro: PROPED/NEIPE/UERJ, 2009. Disponível em: <http://www.gpime.pro.br/grupeci/programacao_total.asp. Acesso em: mai 2011.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano editorial, 2007.

VIERA, Livia Fraga; SOUZA, Gizele de. Trabalho e emprego na no Brasil: segmentações e desigualdades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, 2010, p. 119-159.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas..** Madrid: Visor, V. I, 1991.

_____. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, V. II, 1993.

_____. **Problemas do desenvolvimento da psique**. (Obras Escogidas). Madrid: Visor, V. III, 1995.

_____. **Psicologia infantil**. (Obras Escogidas) MADRID: VISOR, V. VI, 1996.

_____. **Teoria e método em psicologia**. 2.ed. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 1999.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia pedagógica**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A formação social da mente**. 7.ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZABALZA, M. A. **Didáctica de la educación infantil**. Madrid: Narcea, 1987.

_____. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 - Protocolo de Observação

Indicador:		
Data __/__/__	Hora _____	Tempo de duração _____
Profissionais: _____		
Número de Crianças: _____		
Atividade: _____		
Ambiente: _____		
Descrição: _____		

APÊNDICE 02 - Roteiro de Observação

INDICADOR	CARACTERÍSTICAS
Interação entre professora e monitora	<p>Elaboram conjuntamente o planejamento das atividades;</p> <p>Partilham momentos de reflexão acerca do desempenho das crianças;</p> <p>Coordenam conjuntamente as atividades das crianças;</p> <p>Reservam momentos para a autoavaliação e para a avaliação do trabalho realizado pela dupla.</p>
Interação da díade professora-monitora e as crianças	<p>Há um diálogo frequente entre adultos e crianças durante o desempenho das atividades;</p> <p>As crianças compartilham suas dificuldades e sucessos com as profissionais;</p> <p>Há respeito às falas das crianças;</p> <p>Há estímulo à interação entre as crianças.</p>
Mediação pedagógica	<p>Os profissionais fazem intervenção nas atividades das crianças.</p> <p>Há estímulo às trocas entre adultos e crianças e entre as crianças diante das dificuldades de aprendizagens;</p> <p>Como são resolvidas as situações em que as crianças demonstram dificuldades?</p>

APÊNDICE 03 - Roteiro de Entrevista - Monitoras

- 1- Formação e experiências no magistério da Educação Infantil.
- 2- Contribuição do trabalho da monitora na creche.
- 3- Pontos positivos e negativos no trabalho pedagógico da díade professora-monitora.
- 4- Sugestão de organização do trabalho pedagógico, de modo que ele proporcione um maior envolvimento das crianças nas atividades da díade professora-monitora.
- 5- Função da monitora no trabalho pedagógico da creche.
- 6- Relação professora-monitora no trabalho que desempenha junto às crianças.
- 7- Concepção de creche.
- 8- Concepção de cuidar e educar.
- 9- Concepção de aprendizagem.
- 10- Concepção de criança.
- 11- Dificuldades no desenvolvimento do trabalho pedagógico.
- 12- Há processo de profissionalização da profissão de monitora.
- 13- A prática pedagógica da díade professora-monitora é de qualidade.

APÊNDICE 04 - Roteiro de Entrevista 1 – Professora

- 1- Formação e experiência na Educação Infantil.
- 2- As especificidades do trabalho docente na creche.
- 3- Pontos positivos e negativos do trabalho pedagógico da díade professora-monitora na creche.
- 4- Principais dificuldades enfrentadas na prática que desenvolve junto à monitora.
- 5- Concepção de atividade pedagógica na creche.
- 6- Concepção de aprendizagem.
- 7- Concepção de cuidar e de educar.
- 8- Concepção de criança.
- 9- A relação professora-monitora no trabalho pedagógico é de qualidade?

APÊNDICE 05 - Roteiro de Entrevista 2 – Professora

- 1- Se você fosse mudar algo na organização do seu trabalho pedagógico, o que você mudaria?
- 2- Qual o objetivo do registro da criança?
- 3- Qual a participação da díade professora-monitora construção rotina da creche?
- 4- A proposta de rotina atende às necessidades das crianças?
- 5- Há uma parceria entre o trabalho da professora e da monitora?
- 6- A relação professora-monitora tem contribuído ou dificultado o desenvolvimento do trabalho pedagógico?
- 7- A ausência da monitora no planejamento traz consequências ao trabalho pedagógico?
- 8- Quais são as funções da monitora e as da professora no trabalho pedagógico da creche?
- 9- O trabalho pedagógico da díade professora-monitora é de qualidade?
- 10- Quais as principais dificuldades de trabalhar com o grupo de crianças do maternal I?
- 11- O que não tem dado certo na prática pedagógica da díade professora-monitora com as crianças?
- 12- O que é necessário para ser professora de Educação Infantil?

APÊNDICE 06 Atribuições da professora e da monitora no município de Barreira

	Professora	Monitora
Planejamento institucional	Participar da elaboração da Proposta Pedagógica e do Planejamento da Escola; Elaborar e executar a programação referente à regência de classe e atividades afins.	Não há registro.
Formação profissional	Buscar aperfeiçoamento ou atualização em instituições nacionais e estrangeiras; Participar de cursos, encontros, seminários proporcionados ou sugeridos pela Unidade Escolar ou pela Secretaria Municipal de educação, com a finalidade de promover a contínua formação e aperfeiçoamento profissional.	Não há registro.
Coordenação pedagógica	Ter tempo reservado para a coordenação; Participar dos conselhos de Classe; Comparecer em reuniões ou cursos relacionados com as atividades docentes que lhes sejam pertinentes.	Participar das formações e reuniões realizadas na instituição; Respeitar o regulamento interno da creche.
Individualização pela organização e realização do trabalho pedagógico	Executar e manter atualizados os registros escolares relativos às suas atividades específicas e fornecer informações sobre as mesmas; Fazer diariamente a chamada dos alunos, anotando as faltas e as possíveis observações; Planejar adequadamente seu trabalho, junto aos alunos, no que se refere ao objetivo, conteúdos, técnicas e proposta pedagógica; Ter autonomia na elaboração do plano curricular de sua matéria e da escolha do método de ensino a ser adotado, desde que estejam de acordo com a Proposta Pedagógica da Unidade escolar; Manter permanente contato com pais ou responsáveis pelos alunos em consonância com a direção escolar; Buscar métodos que lhe permitam ampliar os conteúdos de suas aulas.	Participar da rotina em sala; Sentar-se com as crianças na rodinha; Participar e auxiliar na organização dos projetos de intervenção e festividades da creche; Cuidar de organização e manutenção da sala de aula; Registrar diariamente os acontecimentos do dia e a aceitação das crianças em relação às refeições.
Orientação para a prática pedagógica com as crianças	Não há registro.	Acolher as crianças em sala; Proporcionar a adaptação da criança; Estimular o bem-estar e a autonomia das crianças; Conversar com a criança em voz baixa; Chamar as crianças pelo nome desde o início; Auxiliar a professora quando solicitada; Participar das atividades propostas em sala e na área externa; Acompanhar e orientar as crianças nos momentos de alimentação: café, almoço, lanche, jantar; nos momentos de higiene: escovação, banho e necessidades fisiológicas; Cuidar para que as crianças não saiam de sala e corram pela área externa, fora dos momentos planejados; Tratar todas as crianças de forma igualitária; Manter boa relação com os pais; Acompanhar atentamente o sono das crianças, sentando junto com elas e ninando, se for necessário.

Fonte: Documento encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação às instituições de Educação Infantil.