

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**CUIDAR E EDUCAR: DESAFIOS NA SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA DENTRO DA  
DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**JENNIFER PENA VASCONCELLOS DA SILVA**

Rio de Janeiro  
2022

JENNIFER PENA VASCONCELLOS DA SILVA

Cuidar e Educar: Desafios na superação da dicotomia dentro da docência na  
educação infantil

Monografia apresentada à Faculdade de  
Educação da Universidade Federal do Rio de  
Janeiro, como requisito parcial à obtenção do  
título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora:

Prof. Dra. Núbia de Oliveira Santos

Rio de Janeiro  
2022

JENNIFER PENA VASCONCELLOS DA SILVA

**Cuidar e Educar:**

**Desafios na superação da dicotomia dentro da docência na educação infantil**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA:

---

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Núbia de Oliveira Santos**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Daniela Guimarães**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Deise Arenhart**

Rio de Janeiro  
2022

## **ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE MONOGRAFIA**

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus por ter me dado saúde e resiliência para enfrentar todos os obstáculos no decorrer da minha trajetória acadêmica.

Agradeço aos meus pais, Silvania de Souza e Jorge Silva, que mesmo com todas as dificuldades, me ajudaram e permitiram a realização deste sonho. Obrigada por todo amor e, acima de tudo, por acreditarem em mim e estarem ao meu lado em todos os momentos. Minha eterna admiração por vocês e tudo que fizeram e ainda fazem pelo meu crescimento.

Ao Luís Eduardo, meu namorado e melhor amigo, que durante minha graduação foi um grande parceiro me dando apoio e carinho. Obrigada pela paciência nos momentos difíceis e por sempre escutar as inúmeras histórias envolvendo escolas e crianças que eu conto todos os dias.

Agradeço aos professores da educação básica que tive oportunidade de trabalhar ao longo da minha formação. Foi, principalmente, no dia a dia das escolas, durante as práticas e observações, que me apaixonei pela sala de aula. Obrigada por me mostrarem como esta profissão é linda e como a educação pode mudar vidas.

Meus agradecimentos especiais a todas as crianças que conheci durante essa trajetória. Minha gratidão e carinho a elas que me ensinam todos os dias como ser uma professora melhor, e como o afeto pode ser revolucionário. Foi a partir delas que tive a chance de ter uma formação rica, cheia de trocas e momentos marcantes.

À professora Núbia de Oliveira Santos, minha querida orientadora. Agradeço por todo apoio, paciência e atenção. Obrigada por ter aceitado me orientar nesta pesquisa, mesmo com todos os obstáculos que a pandemia traz, e acima de tudo me apoiado até o fim, permitindo que fosse possível a realização deste trabalho. Muito obrigada.

## RESUMO

DA SILVA, J. P. V. **Cuidar e Educar**: desafios na superação da dicotomia dentro da docência na educação infantil. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 44P., 2022.

O presente estudo é resultado das minhas análises e observações sobre a relação que o cuidar e o educar assumem na primeira etapa da educação básica. Parto das minhas vivências e experiências para refletir como o cuidado é visto e tratado na Educação Infantil. Para a compreensão do binômio cuidar-educar no contexto pedagógico, esta pesquisa parte de um resgate histórico para entender a origem da bipolarização entre os entes citados. A partir daí, busca-se analisar o cuidado como ética e sua devida importância na percepção do processo do autocuidado e seus desdobramentos na relação educador-criança. Em seguida, através da análise dos documentos Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Lei de Diretrizes e Bases, esta pesquisa apresenta considerações sobre as concepções acerca do cuidado e educação, que estão sendo pautadas nos documentos oficiais e como ambos se articulam na educação infantil. Traz, por fim, os relatos com recortes do cotidiano de uma turma com crianças de três anos, pensando em como os momentos de cuidados com as crianças se desenvolvem na rotina de uma escola particular, no município do Rio de Janeiro. Atravessa questões sobre o papel dos educadores, rotina, afeto e as diferentes dimensões do cuidado na educação infantil, que traz à luz a importância de pensar na indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

**Palavras-chave:** Cuidado, Educação, Educação Infantil.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>1. CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>10</b>
1.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DAS CRECHES.....	10
1.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	11
1.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA .....	13
<b>2. A INDISSOCIABILIDADE DO EDUCAR/CUIDAR</b> .....	<b>15</b>
2.1 EDUCAR E CUIDAR A PARTIR DA LDB .....	15
2.2 CUIDADO COMO ÉTICA.....	17
2.3 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAR E CUIDAR A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	19
<b>3. A ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>23</b>
3.1 A DIMENSÃO DO CUIDADO HUMANO .....	23
3.2 O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA.....	24
3.3 DESDOBRAMENTOS DA ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	26
<b>3.3.1 Momento 1</b> .....	<b>27</b>
<b>3.3.2 Momento 2</b> .....	<b>28</b>
<b>3.3.3 Momento 3</b> .....	<b>29</b>
<b>3.3.4 Momento 4</b> .....	<b>30</b>
3.4 CRIANÇAS COMO SUJEITOS RELACIONAIS.....	33
<b>3.4.1 Momento 5</b> .....	<b>33</b>
<b>3.4.2 Momento 6</b> .....	<b>35</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>37</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>41</b>

## INTRODUÇÃO

A creche, durante sua formação no Brasil, assumiu funções associadas, principalmente, a ações restritamente higienistas e assistencialistas. No campo da educação infantil, o cuidar está historicamente vinculado à assistência e relacionado ao corpo (MONTENEGRO, 2001). Tal contexto histórico ainda deixa marcas na contemporaneidade brasileira, uma vez que estas instituições ainda são vistas como espaços apenas destinados à recreação e cuidados assistenciais de crianças. Dentro desse contexto, a prática do docente, conseqüentemente, é enxergada de forma desvalorizada (GUIMARÃES, ARENHART e SANTOS, 2017), uma vez que ainda há persistência de uma ótica que não contempla não só a intencionalidade pedagógica que existe por trás do cuidar, como também a relação desta ação com o educar. Nesse sentido, a compreensão acerca da importância e relação entre cuidado e educar na educação infantil e o papel do pedagogo dentro destes processos são aspectos relevantes que buscam contribuições teóricas para a valorização da docência dentro das creches mostrando a importância da formação e experiência do profissional que ali atua.

A escolha da temática em pauta se deu a partir das minhas experiências como professora assistente na Educação Infantil durante a minha formação acadêmica, que tem me propiciado vivenciar e pesquisar a prática docente com crianças pequenas e seus desdobramentos, envolvendo a afetividade presente na relação professor-aluno, o cuidar presente no contexto educacional e a sua relação intrínseca com educar. Além disso, a persistência de um estereótipo, no qual reforça um olhar limitado acerca da prática docente com bebês em creches no Brasil, infelizmente, ainda é um aspecto que se encontra presente dentro da minha trajetória profissional. Guimarães, Arenhart e Santos (2017), através dos estudos de Cerisara contribuem para esta discussão da identidade docente no Brasil.

Cerisara (2002) destaca que a identidade profissional da educadora de creche constitui-se no feminino, trazendo marcas dos processos de socialização das mulheres. Em nossa sociedade, o feminino tem como eixo o doméstico e a maternagem, características menos valorizadas culturalmente, o que acaba por desdobrar-se numa menor valorização de quem trabalha com as crianças pequenas. O lugar da subordinação e desqualificação marcam o trabalho docente, somando-se a não especificidade do papel do professor. (GUIMARÃES, ARENHART e SANTOS, 2017, p. 365)

Durante grande parte da minha trajetória no curso de Licenciatura em Pedagogia na UFRJ, vivenciei os estágios curriculares obrigatórios de forma virtual, por consequência da pandemia do COVID-19. Apesar de toda a disponibilidade e dedicação das professoras envolvidas no processo, a experiência remota não se iguala às aulas presenciais. Com isso, não tive o privilégio de realizar presencialmente o estágio curricular obrigatório de Educação Infantil.

Ainda em tal cenário pandêmico, tive a oportunidade de desempenhar o papel de professora assistente em uma escola particular na zona sul do município do Rio de Janeiro, em uma turma com crianças de três anos. A partir dessa primeira experiência com a mencionada faixa-etária, comecei a observar como o cuidar e o educar se apresentavam dicotomicamente no cotidiano das crianças. A organização da equipe pedagógica presente em sala de aula, a rotina escolar e os momentos destinados às atividades foram alguns dos principais elementos presentes na rotina que permitiram que reflexões surgissem acerca da dissociação entre corpo e cognição.

A equipe pedagógica destinada às salas de aula é composta por quatro adultos: professora regente, professora assistente, auxiliar e estagiária. A escola normalmente atribui os “papéis restritamente pedagógicos” à professora regente e professora assistente. A auxiliar e a estagiária, por outro lado, são designadas ao “cuidar”, cujo cenário está fortemente ligado aos aspectos assistencialistas, dentro da rotina das crianças.

Referente à organização, surgiram algumas reflexões sobre como a instituição reforça a perspectiva do cuidar e o educar como práticas desconexas, ou seja, a ação educativa está associada à instrução e à transmissão de conhecimentos, enquanto o cuidar estaria relacionado às demandas da rotina, como por exemplo, alimentação, sono e higiene. Dentro deste panorama, me encontrei diante de um dilema que envolve teoria e prática, uma vez que há um confronto entre o que aprendi no âmbito teórico que a universidade apresenta e o que presenciei na prática em um ambiente escolar e profissional.

Além disso, a segregação dos papéis desempenhados pela equipe pedagógica presente em sala de aula, onde a professora regente é transmissora de conhecimentos, a assistente tem um papel mais relacionado à afetividade, enquanto a auxiliar e estagiária desempenham funções mais pertinentes à higiene do meio e das crianças, me trouxe inquietações acerca de como se dão as relações entre os

adultos e as crianças e como se aplica o cuidado dentro daquela cultura escolar, uma vez que o cuidar na educação infantil, em sua integralidade, não só exige um olhar prevenido e cauteloso como também uma boa relação entre a criança e o adulto.

[...] O cuidado está pautado na necessidade do outro. Isso significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar receptivo, aberto, atento e sensível para perceber aquilo de que o outro precisa. Para cuidar, é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega. (KRAMER, 2005, p. 82)

Consoante as indagações, esta monografia busca analisar e relacionar quais são as intencionalidades pedagógicas por trás do cuidar e a sua relação com o educar, compreender sobre como ocorre atuação do pedagogo no cuidado presente da rotina da educação infantil contextualizando o com o educar e a sua respectiva importância dentro do contexto das creches e no desenvolvimento da criança como sujeito. Assim como, compreender como ambas as ações ocorrem dentro da docência em uma escola particular na zona sul do município do Rio de Janeiro, a partir de uma análise de relatos que trazem um recorte da minha vivência como profissional na Educação Infantil, com crianças de três anos e toda equipe presente em sala de aula. Sendo assim, é uma pesquisa feita a partir da minha própria prática que se deu enquanto atuava como professora assistente daquela instituição de ensino.

O trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo tratará da trajetória histórica da formação das creches dentro da Educação Infantil, enfatizando quais políticas marcaram o segmento e como este foi destinado à Secretaria de Educação, isto é, passou a fazer parte da esfera educativa. O segundo capítulo, por sua vez, abordará a relação do cuidar e educar de acordo com documentos oficiais: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Além disso, este capítulo discorrerá o cuidado em uma perspectiva ética, a partir do referencial teórico de Guimarães (2011). Por fim, no terceiro capítulo serão realizadas análises dos relatos das minhas experiências como professora assistente acerca do cuidar e educar presentes no dia-dia da educação infantil e que nos fazem refletir sobre como se dá a relação entre tais ações.

## 1. CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

### 1.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DAS CRECHES

Para compreendermos melhor a Educação Infantil dentro do contexto atual é necessário fazer um resgate histórico para então entendermos sua totalidade, envolvendo aspectos de cunho educativo e assistencialista. Segundo Paschoal e Machado (2009), apesar das instituições de educação infantil estarem relacionadas ao nascimento da escola durante os séculos XVI e XVII, escolas e creches tiveram trajetórias distintas. Diferentes das escolas, que foram criadas para atender a classe média e alta e somente posteriormente foram universalizadas para todas as classes, as creches surgiram a partir de um cunho assistencialista para acolher os pobres e apenas depois foram recriadas para as demais classes. Dessa forma, seu nascimento vem sendo fortemente associado à revolução industrial e a inserção da mulher no mercado de trabalho. No entanto, o contexto em pauta vai muito além destes aspectos, ou seja, mudanças econômicas, políticas e sociais foram essenciais para a eclosão das creches e pré-escolas (CRAIDY, 2001).

Na Europa, a passagem do sistema feudal para o capitalismo, ocasionou a transição do modo de produção doméstico para um sistema fabril. Este novo modelo trouxe mudanças significativas em diversos contextos naquela época. Conseqüentemente houve uma substituição de força humana pela força motriz gerando uma nova adaptação envolvendo a submissão da classe operária ao regime de fábricas e máquinas (PASCHOAL e MACHADO, 2009). Dessa forma, a revolução industrial acarretou uma nova organização na sociedade, na qual envolveu a imersão da mulher no mercado de trabalho, logo modificando a forma em que família cuida e educa os filhos. Nesse sentido, na Europa e nos Estados Unidos, as primeiras instituições voltadas para crianças pequenas tinham o desígnio de cuidar e proteger as mesmas, enquanto as mães trabalhavam. Sendo assim, a origem e expansão dessas instituições, como espaços de cuidados à criança estão intimamente ligadas à remodelação da estrutura familiar, deixando de ser extensa e passando a ser nuclear, isto é, composta apenas pelos pais e filhos. De acordo com Didonet (2001), a origem da creche na sociedade ocidental baseia-se no trinômio: mulher-trabalho-criança. Apesar das creches inicialmente possuírem um caráter assistencialista, no

qual era voltado exclusivamente para higiene, alimentação e cuidados físicos das crianças, houve uma preocupação e atenção voltada para educação logo em seu início.

A partir da segunda metade do século XIX, houve um expansionismo dessas instituições, uma vez que muitos países adotaram tal modelo. O Brasil, diferentemente dos países europeus e outros países americanos, optou por um modelo de creche que abrangesse apenas o âmbito assistencial (PASCHOAL e MACHADO, 2009).

## 1.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No início do século XVIII criou-se a Roda dos Expostos em algumas cidades brasileiras, ou seja, um lugar construído por entidades religiosas, que tinha como intuito acolher crianças abandonadas ou órfãs, e posteriormente prepará-las para mão-de-obra barata. Além disso, este espaço possibilitava que as pessoas, nas quais abandonavam as crianças indesejadas, mantivessem o anonimato. Apesar do descontentamento por parte da sociedade em relação à instituição, a mesma se prolongou por muito tempo, chegando ao seu fim apenas em meados do século XX, por volta de 1950 (PASCHOAL e MACHADO, 2009; AGUIAR, 2001).

No Brasil, as primeiras instituições voltadas à primeira infância tinham um caráter assistencialista. Dessa forma, as primeiras creches até a década 20 do século passado, tinham como principais objetivos: auxiliar mulheres que trabalhavam fora de casa, viúvas desamparadas e acolher aos órfãos abandonados. Aplicava-se na prática a “institucionalização da paternidade sem responsabilidade” dentro de uma sociedade extremamente patriarcal. Diante disso, as creches, como instituições filantrópicas, criadas nesta época estavam fortemente ligadas às ideias de “favor, caridade, abandono”, aspectos que até na contemporaneidade, ainda cercam o conceito e a idealização de creche, no senso comum quando abordada de forma indevida (AGUIAR, 2001).

Durante o século XIX, a partir da implementação de indústrias no país, modificou-se a economia e a organização das famílias em relação aos cuidados das crianças pequenas. A imersão da mão-de-obra das mulheres nas indústrias juntamente com os movimentos migratórios foram os fomentadores no nascimento

das creches no Brasil, uma vez que estas instituições foram criadas em respostas às demandas das famílias inseridas no mercado de trabalho, isto significa que a creche não visava atender as necessidades da criança pequena e sim dar suporte assistencialista àquelas famílias.

Com a inserção de imigrantes europeus nas fábricas brasileiras, no início do século XX, sendo eles mãos-de-obra mais qualificadas e politizadas, iniciou-se um novo tratamento aos filhos dos operários, pois houve uma reivindicação por melhores condições de vida para suas respectivas famílias, envolvendo de instituições de educação e cuidados para seus filhos. Tal movimento se iniciou nos anos 20, onde operários se organizavam nos centros urbanos do país e protestavam contra as precárias condições de vida e trabalho a que eram submetidos.

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. (OLIVEIRA, 1992 apud AGUIAR, 2001, p.31)

Além disso, os movimentos feministas que partiram dos Estados Unidos exerceram um papel imprescindível no processo de ressignificação das instituições de atendimento à criança, uma vez que as feministas defendiam a ideia de que as creches e pré-escolas deveriam atender a todas as mulheres, independentemente da sua inserção ou não no mercado de trabalho ou até mesmo condição econômica. O movimento culminou na expansão de instituições mantidas e geridas pelo poder público (AGUIAR, 2001).

As poucas creches fora da esfera industrial, dos anos 20 até os 50, eram de responsabilidade de entidades filantrópicas e religiosas. Em geral, estas instituições não se preocupavam com o desenvolvimento pleno das crianças, não envolvendo, por exemplo, os aspectos cognitivos e afetivos. A preocupação era restrita ao assistencialismo, isto é, o principal foco e preocupação era com a alimentação, higiene e segurança física (OLIVEIRA, 1988).

O foco pelo assistencialismo se prolongou até a década de 60, uma vez que havia uma preocupação com a saúde da população, principalmente com as classes mais desprovidas. A busca pela prevenção à marginalidade e a criminalidade de crianças e jovens destas camadas sociais resultou na concepção de creche como promotora de bem-estar social.

De acordo com Oliveira (1988), o governo militar pós-64 alimentou a ideia de creche como espaço destinado aos pobres, dando um maior apoio as instituições filantrópicas que promoviam tal concepção. A partir deste movimento, surge no Brasil a fim de justificar a marginalidade das crianças, a teoria da “privação cultural”. Esta teoria defendia que a ida das crianças às creches e pré-escolas possibilitaria a superação das condições sociais precárias que as mesmas estariam inseridas, ou seja, se amparava em uma educação compensatória.

Portanto, os movimentos que fomentaram a criação de instituições voltadas para a primeira infância entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa, todas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil, abandono e dar assistência as famílias das camadas populares (PASCHOAL e MACHADO, 2009).

### 1.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Durante a década de 70, o Brasil se desenvolveu fortemente no âmbito privado da educação, uma vez existia uma intencionalidade econômica em desenvolver escolas para a classe média e alta. Estas escolas buscavam atender os aspectos sociais, emocionais e cognitivos da criança. Com isso, usava-se o termo “pedagógico” para distinguir tais instituições privadas das creches e berçários, nos quais eram voltados para a classe popular e possuíam um caráter restrito ao assistencialismo. A partir desse cenário, na segunda metade da década de 70, o crescimento acelerado de instituições privadas voltadas para as crianças pequenas gerou mobilização por grande parte da população brasileira, na qual reivindicavam a creche como direito do trabalhador que deveria ser oferecido pelo Estado (GOHN, 1985). O fortalecimento desta perspectiva se deu através dos movimentos populares e do movimento feminista.

A partir desses movimentos a favor do expansionismo das creches, partidos políticos, durante o período pré-eleitoral na década de 80, incluíram em seus projetos a implementação de uma rede de creches, que abrangesse também as camadas populares. A força dessas mobilizações trouxe resultados que foram além da abertura de novas creches, administradas pelo Poder Público, isto é, também trouxe a creche como direito do trabalhador e da criança, daí desenvolveu-se uma nova concepção acerca desses novos espaços, em outras palavras, estes seriam lugares educativos para crianças pequenas (AGUIAR, 2001).

Após muitas lutas advindas de diferentes movimentos sociais, a Constituição de 1988 não só reconhece a criança como indivíduo em desenvolvimento, como também aprova o acesso à educação em creches e pré-escolas como direito da mesma no artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, traz maior visibilidade e afirmação aos direitos da criança. Em seguida, com a LDB, a educação infantil é inserida na educação básica, como primeira etapa. Nesse ínterim, fica nítido de como a etapa em pauta deve estar articulada aos segmentos do ensino fundamental e médio e não subordinada a eles (BARBOSA, 2005). Segundo Cerisara (1999), a imersão da educação infantil dentro do âmbito educacional foi de extrema importância para desvinculação das creches e pré-escolas da Secretaria de Assistência Social ou da Saúde.

## 2. A INDISSOCIABILIDADE DO EDUCAR/CUIDAR

### 2.1 EDUCAR E CUIDAR A PARTIR DA LDB

Como mencionado no capítulo anterior, a LDB, Lei n. 9.394/1996, protagoniza um marco histórico para a Educação Infantil. Em consonância com a Constituição Federal, promulgada em 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional defere a educação infantil como a primeira etapa da educação básica oferecida tanto em creches quanto nas pré-escolas. Assim também, é fundamental considerar que esta Lei explicita o Regime de Colaboração entre União, Estados e Municípios, na elaboração de seus sistemas de ensino, visto que cada qual tem suas respectivas responsabilidades dentro do sistema educacional brasileiro. A oferta da primeira etapa da educação básica, constituída pela educação infantil, é um dever mais precisamente, destinado aos municípios (BRASIL, 1996). Nesta esfera, vale ressaltar a diferenciação entre a educação infantil e o ensino fundamental e médio, devido ao uso da palavra educação, e não ensino, o que promove uma percepção mais abrangente e peculiar dos processos pedagógicos necessários nessa faixa etária (BARBOSA, 2005). Ademais, a Lei, em seu art. 29, determina o desenvolvimento integral da criança, inclusive nos aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social (BRASIL, 1996).

Em 1998 foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que aponta especificidades do papel que deve ser desempenhado pelo professor durante a prática pedagógica, tendo em vista esclarecer o que deve ser ensinado nessa etapa da Educação Básica. Embora o documento cite o cuidar em seu arcabouço, é possível observar que tal ação é explicitada de forma superficial, ou seja, é apontada como um aspecto secundário, que se configura como eventuais situações que possam a vir acontecer no decorrer do cotidiano escolar.

O trabalho direto com as crianças pequenas exige que o educador tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao educador 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 e 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. São instrumentos essenciais para reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (BRASIL, 1998, p. 41)

Desse modo, o RCNEI reconhece o cuidado como um trabalho de natureza pedagógica, mas não traz em tela as diferentes dimensões que abrangem o cuidado no contexto da educação infantil. Sendo assim, reforça mais uma vez a dicotomia entre o cuidar e educar. Vale lembrar também, que o documento possuía um caráter norteador, podendo ser usado de diferentes maneiras para orientar o trabalho de pedagogos e professores.

Posteriormente com a nova Política Nacional de Educação Infantil em 2005, o MEC define diretrizes, objetivos e metas para essa etapa da educação básica. A partir daí foi estabelecido que a educação da criança pequena devesse incorporar as duas dimensões, afirmando que “a educação infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação” (BRASIL, 2005, p. 17). Desse modo, o cuidar e o educar, deixam de ser dissociáveis - pelo menos no plano teórico e legal - e passam integrar um elemento concomitante de teor pedagógico, no qual contempla o desenvolvimento da criança em sua integralidade (OLIVEIRA, 2008).

Em 2009, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução Nº 20/2009) que, por sua vez apresentava obrigatoriedade e tinha um cunho normativo, no qual objetivava estruturar o currículo escolar. Com isso, as escolas deveriam conciliar suas respectivas propostas com as DCNs. Diante tal contexto, o documento conduz um novo olhar sobre a criança, que abre caminhos para práticas pedagógicas que contemplem a infância em sua totalidade:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 86).

Ademais, As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil nos mostram mais uma vez a indissociabilidade entre o educar e cuidar e como pedagogos e professores precisam compreender este processo.

Apesar do êxito no âmbito legislativo, persiste a resistência em reintegrar o cuidar e educar na prática, devido às dicotomias entre corpo e mente, razão e emoção e ser humano e natureza (TIRIBA, 2005). Embora o cuidado e a educação estejam

presentes na mesma esfera pedagógica, há uma bipolarização entre tais práticas: educar como ensinar; e cuidar, por sua vez, estaria ligado às ações higienistas na rotina das crianças. Sendo assim, o cuidado é visto restritamente como assistencialista. Portanto, um dos maiores desafios existentes dentro da educação infantil consiste em garantir a inerência da indissociabilidade entre educação e cuidado, compreendendo ambos como aspectos essenciais para o desenvolvimento pleno da criança.

## 2.2 CUIDADO COMO ÉTICA

Como visto no capítulo anterior os diversos fatores de caráter sócio cultural, econômico e legislativo que fomentaram a realidade da maioria das creches hoje no Brasil trouxe como consequência uma série de obstáculos que nos leva a lançar um olhar cauteloso acerca da qualidade da educação e do cuidado. Tal cautela vai além dos profissionais envolvidos nos trabalhos pedagógicos e de rotina das creches, mas também envolve sua estrutura física, organização e as ferramentas pedagógicas ali utilizadas.

Nesse contexto, o educar e o cuidar são tratados como ações dicotômicas e muitas vezes polarizadas e mal compreendidas pelos profissionais das creches relegando ao cuidar apenas o caráter higienistas relacionados às rotinas do dormir, comer e assear, enquanto o educar estaria relacionando a processos pedagógicos de assimilação e construção de saberes (trabalhinhos). Essa ideia remete há um falso entendimento, no universo do senso comum daqueles profissionais, de uma subordinação do ato de cuidar em relação ao educar, como se aquele fosse um pejorativo deste, o destituindo da inerente necessidade de se tratado com ética.

O cuidado como ética no pensamento de Foucault (2004) se faz um instrumento precioso ao lançar luz sobre o assunto a partir de um contraponto que não necessariamente inverte a dita polarização educar versus cuidar, mas mitiga o assunto revelando uma apreciação do cuidar respaldado na historiografia greco-romana, quando confronta a máxima “Conhece a ti mesmo” com “Cuidado de si mesmo” quando afirma que o autoconhecimento é um produto do cuidado consigo mesmo, uma vez que o autocuidado leva o indivíduo a uma inquietude na busca de si

mesmo estabelecendo uma conexão com a verdade forjada no trabalho de sua autoconstrução. Segundo o autor esse processo tem um caráter altamente contagioso, porém, afeta o outro positivamente no arcabouço de suas virtudes, cuja mais importante é a ética como elemento que liberta (GUIMARÃES, 2011).

Tal pensamento pode ser instrumentalizado para responder questões simultaneamente complexas e cruciais na contemporaneidade: o que é educar crianças na mais tenra idade? ; como desconstruir o preconceito da ideia de cuidar como mera atividade de rotina? Em resposta, imergindo na perspectiva de Foucault, o cuidar deve ser visto como um auto encontro para o profissional que atua em creches, fato este que promove indagações relativas a dimensão do seu papel no processo de desenvolvimento do bebê a partir do momento que este nasce para si mesmo, isto é, surge como ser cognitivo. Dessa forma, o sujeito que cuida de si mesmo da atenção as suas emoções e atitudes e como elas vão impactar suas intervenções, assim o profissional repassa para criança através dos seus mecanismos de interação o cuidar de si mesmo, conduzindo-a numa progressiva e permanente jornada de independência e liberdade: o educador/cuidador já não mais age pela criança, simplesmente ele a estimula e a incentiva, a agir, concomitantemente ao processo de amadurecimento da relação dela consigo mesmo e com outras crianças (GUIMARÃES, 2011).

Em termos práticos Guimarães (2011) contribui em sua tese de doutorado, na qual a autora cita ser de inspiração etnográfica e guiada por pressupostos da antropologia. A tese além de dialogar com Foucault sobre o universo do cuidado consigo mesmo e suas implicações na relação educador-criança, culmina no despertar dos profissionais observados na creche em relação às variadas possibilidades de aplicação do poder da atenção a si mesmo. Mas ela vai adiante e explicita a potencialidade da criança de interagir de forma criativa com meio ambiente da creche e dos objetos que a constitui através dos seus recursos sensoriais e de expressão como imitar, oferecer objetos, explorar o espaço físico do lugar, ressignificando esses mesmos objetos lançando um olhar próprio em sua descoberta desse pequeno universo, agora mais pleno e afetivo.

### 2.3 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAR E CUIDAR A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), com o seu caráter mandatório, apresentam como principal objetivo “orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (BRASIL, 2009, p.97). Em sua elaboração foi fundamental explicitar princípios e orientações que abrangem as peculiaridades da infância, logo neste enquadramento a criança é reconhecida como sujeito central do processo de educacional. Posto isso, o documento traz em sua estrutura as diferentes dimensões em que o cuidar assume dentro do universo da primeira etapa da educação básica.

A estrutura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil conta com a organização e esclarecimento dos seguintes tópicos: o histórico do processo de sua construção; o mérito; a identidade do atendimento; a função sociopolítica e pedagógica; uma definição de currículo; a visão de criança como sujeito do processo de educação; princípios básicos: éticos, estéticos e políticos; objetivos e condições para a organização curricular; a necessária e fundamental parceria com as famílias; a organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular; o processo de avaliação; o acompanhamento da continuidade do processo de educação (BRASIL, 2009).

O documento das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil – DCNEIs (BRASIL, 2009) conta com uma estrutura longa, trazendo à luz o compromisso com a expansão da relação das crianças com a cultura, através dos interesses e repertórios que elas apresentam. Nesse caminho, cabe uma prática pedagógica que contemple os saberes que os pequenos trazem para sala de aula, buscando a transversalidade em experiências com a Literatura, as Artes Visuais e outras linguagens artísticas (GUIMARÃES, ARENHART e SANTOS, 2017).

Ainda em seu início, o documento em pauta explicita um breve histórico da construção das identidades das creches no Brasil, contextualizando as concepções oriundas construídas acerca do cuidar e educar: “compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados” (BRASIL, 2009, p.81). O resgate da origem das ideias que

assombram o binômio cuidar-educar se faz necessário para a possível contextualização entre tais ações ao decorrer das DCNEIs.

As Diretrizes em tela buscam promover três princípios prioritários para dialogarem com as propostas pedagógicas: ético, político e estético, respectivamente. Os princípios éticos englobam o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, estéticos, por sua vez, trazem a formação para o exercício da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais e, por fim, os políticos garantem o exercício progressivo dos direitos e deveres da cidadania, da criticidade e da democracia. Neste parâmetro, o cuidado é citado em dois eixos, com perspectivas complementares. O eixo ético aprecia a autonomia que as instituições de Educação Infantil devem garantir às crianças, dito isso o cuidar está vinculado ao conceito de “cuidados pessoais”, nos quais as crianças possam realizar consigo mesmas. Relativo ao eixo estético, por outro lado, o cuidado está vinculado ao ambiente que as creches e pré-escolas devem promover para que o mesmo ocorra de diferentes formas, ou seja, “ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada” (BRASIL, 2009, p.88).

Indo além desses eixos, as DCNEIs possuem o compromisso de integrar educação e cuidado de forma plena. Isso fica nítido dentro do tópico que traz os objetivos e condições para a organização curricular. Com base dos direitos da criança garantidos pela Constituição de 1988 e a LDB, n. 9.394/1996, o documento em discussão propõe o desenvolvimento integral infantil dentro das creches e pré-escolas, incluindo dentro desse cenário a indissociabilidade do educar e cuidar. À vista disso, a prática do docente deve promover à criança diferentes experiências que propiciem a dialogia entre corpo e mente, ampliando assim, múltiplos aspectos, como razão e emoção, expressão corporal e verbal, e experimentação prática e elaboração conceitual. Neste caminho, o mesmo tópico aponta as diversas circunstâncias que tal relação intrínseca pode assumir, como os cuidados com o corpo na rotina da Educação Infantil e o cuidado como acolhedor das diferentes interações da criança com o ambiente escolar.

No que toca os cuidados com o corpo as Diretrizes salientam:

As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção

aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas. (BRASIL, 2009, p.88)

Desse modo, se faz necessário trazer a atenção para a qualidade das ações entre adultos e criança dentro do contexto institucional das creches, fugindo de ações instrumentais e mecânicas. Assim, imergindo os diversos desdobramentos que os cuidados do corpo requerem, como o diálogo, a atenção e o contato. Sem perder de vista um olhar que contempla a criança como sujeito ativo e relacional (ARENHART, GUIMARÃES e SANTOS, 2018).

Em seguida, o documento destaca o cuidado como promissor de diversas interações e experiências da criança com o ambiente escolar:

Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas, etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças. (BRASIL, 2009, p.89)

Logo, é inegável o prestígio da relação entre as ações dentro da Educação Infantil. Catarsi e Freschi (2013) colaboram para discussão compreendendo o cuidado, dentro do contexto educativo, como ter atenção plena ao desenvolvimento da criança, e assim fomentar a construção da autonomia e confiança durante o seu crescimento. Para tal, o docente deve estar sempre atento a sua prática e assim trazendo o cuidar na observação, diálogo e na valorização das interações que as crianças oportunizam dentro das rotinas estabelecidas. Neste percurso, o cuidado está atrelado a atenção ao outro, isto é, a intencionalidade pedagógica está intimamente vinculada a singularidades que cada criança demonstra dentro do contexto educacional (ARENHART, GUIMARÃES e SANTOS, 2018).

Além disso, é apresentado o cuidar em sua dimensão ética, na qual engloba as duas concepções supracitadas:

A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. A definição e o aperfeiçoamento dos modos como a instituição organiza essas atividades são parte integrante de sua proposta curricular e devem ser realizadas sem fragmentar ações. Um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si. (BRASIL, 2009, p. 89)

Desse modo, é possível retomar a discussão que Guimarães (2011) propõe e binômio cuidar-educar indo além das rotinas institucionais impostas. No que toca a relação do professor e criança, cuidar é estar atento a si e ao outro, assim como o docente deve estar consciente das suas emoções e práticas em sala de aula, o mesmo deve promover o cuidado de si no desenvolvimento da criança, através da sua escuta e observação ativa.

### 3. A ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

#### 3.1 A DIMENSÃO DO CUIDADO HUMANO

Antes de nos aprofundarmos nas diversas dimensões que cuidado carrega, gostaria de trazer inicialmente a sua respectiva origem. As palavras, em modo geral, carregam consigo uma bagagem histórica que atravessa e se prolonga por diferentes épocas, e por consequência gera desdobramentos. Boff reforça tal ideia e explica que “precisamos desentranhar as palavras de sua riqueza escondida” (1999, p. 68). Dito isso, buscamos entender a filologia da palavra cuidado através das contribuições que Boff (1999) e Montenegro (2001) apresentam em suas pesquisas. Neste percurso, estudiosos apontam que cuidado deriva do latim *cura* enquanto o verbo cuidar deriva do latim *cogitare*.

Segundo Boff (1999), em latim a palavra *cura* traz em seu arcabouço o afeto, pois era usada em contextos que envolviam relações de amor e amizade, que demonstravam preocupação e zelo pela pessoa amada. Montenegro (2001), contribui para a temática quando apresenta o cuidar derivado do latim *cogitare*. O sentido de *cogitare* é atribuído como atividade do pensamento, trazendo também à tona outros significados, como o ato de se preocupar e ser solícito.

A partir destas contribuições, percebe-se uma correlação entre afeto e cuidado, dado que “o cuidado somente surge quando a existência de alguém tem importância para mim.” (BOFF, 1999, p. 68). Por isso, dentro do cuidado estão enraizadas duas vertentes: zelo e preocupação. O zelo é composto pela solícitude e desvelo, demonstrando assim uma atenção com o outro. A preocupação, por outro lado traz à luz a inquietação, que ocorre devido a ligação afetiva existente entre quem cuida e quem está sendo cuidado.

Indo além das relações afetivas, Boff explica, através da fundamentação teórica de Heidegger, a importância de uma fenomenologia do cuidado, que traz em seu alicerce a ideia de que o cuidar não deve ser pensado como algo independente à nossa existência e sim como parte dela. A dimensão ontológica do cuidado explica que ele está entranhado em nosso modo de ser, enquanto humanos. Portanto, “não temos cuidado. Somos cuidado” (BOFF, 1999, p. 67).

“O modo-de-ser”, expressão usada por Boff, representa como o sujeito vive e se relaciona com o mundo em sua volta. A partir desta experiência, o ser humano constrói sua própria identidade e autoconsciência.

Segundo Boff (1999), o processo de construção da realidade humana nasce a partir de duas formas de ser-no-mundo: o trabalho e o cuidado. O modo-de-ser trabalho, o sujeito exerce domínio sobre a natureza, atuando como interventor e transformador, a partir de uma visão antropocêntrica, que trata apenas dos interesses próprios. O modo-de-ser-cuidado em contrapartida, o ser humano busca uma interação e união com a natureza em seu redor, dessa forma ambiente e o ser interagem numa coexistência harmoniosa, onde um se desperta para o outro. Com as divergências entre os dois modos de ser-no-mundo, o maior desafio do indivíduo é combinar o trabalho com o cuidado.

Eles não se opõem, mas se compõem. Limitam-se mutuamente e ao mesmo tempo se complementam. Juntos constituem a integralidade da experiência humana, por um lado, ligada à materialidade e, por outro, à espiritualidade. O equívoco consiste em opor uma dimensão à outra e não vê-las como modos-de-ser do único e mesmo ser humano. (BOFF, 1999, p. 74)

### 3.2 O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA

Neste tópico serão abordados relatos e análises voltados para relação entre o cuidado e a educação a partir da minha vivência profissional, como professora assistente de uma turma com crianças de três anos, em uma escola particular do município do Rio de Janeiro, no decorrer do ano de 2021. Esta pesquisa, portanto, foi realizada a partir do que constatei durante a minha prática, ou seja, é um recorte das experiências que pude observar e interagir e interferir dentro de sala de aula. Alguns relatos foram registrados através de anotações, e posteriormente foram transcritos e analisados. Já outros foram resgatados a partir de memórias.

A escola, localizada na zona sul do município do Rio de Janeiro, é voltada para um público de classe média alta, traz um ensino bilíngue com horário integral para todas as séries, isto é, turmas desde a Educação Infantil (Infantil 3) até o Ensino Médio (12º ano). A rotina pertencente à Educação Infantil da escola é intensa, pois conta com horários pré-determinados para as mais variadas aulas oferecidas tanto em

inglês quanto em português, além dos momentos de pátio, almoço e de descanso (após o almoço).

Diante tal cenário, eu ocupava o cargo de “professora assistente” dentro de uma equipe composta também por uma professora regente, uma auxiliar e uma estagiária. A turma, na qual atuávamos era integrada por dezoito crianças com a faixa-etária de três anos. Apesar de quatro adultos em sala de aula, devido a uma rotina extensa e diversificada em alguns momentos buscava-se distribuir funções que precisavam ser desempenhadas no dia-dia, visando à otimização do tempo e melhor organização. No entanto, Barbosa (2006) nos explica que a rotina transcende o controle do tempo, do espaço, das atividades e dos materiais, ou seja, ela também é capaz de padronizar as relações entre adultos e crianças. A rotina, deste modo, é necessária para promoção de um ambiente organizado e efetivo, porém pode limitar as relações entre os adultos e as crianças.

Eu como professora assistente, passava o dia com as crianças, auxiliando em diferentes ocasiões da rotina: nas transições de um momento para o outro, mediação de conflitos, rodas, “contação” de histórias, momentos envolvendo banheiro, almoço, sono, pátio, atividades direcionadas, entre outros. Com isso, eu tinha participação ativa dentro de todas as circunstâncias que envolviam o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, participava de reuniões com a coordenação e momentos de formação e desenvolvimento profissional propostos pela escola, que eram direcionados a toda equipe pedagógica.

A professora regente tinha como função aquelas práticas clássicas, como planejamento, momentos de atividades, brincadeiras, almoço, rodas e também momentos livres nos pátios. Durante as aulas das crianças com “professores especialistas”, estes, responsáveis pelas aulas de música e educação física, a professora regente ficava em sala elaborando e planejando atividades, enquanto a professora assistente, auxiliar e estagiária acompanhavam a turma com o professor especialista.

A auxiliar tinha como principal ofício ajudar nos momentos de recepção das famílias na entrada e saída da escola, higiene, brincadeiras com as crianças, pátio, descanso e conduzir as crianças até a enfermaria. Apesar do desempenho em atividades de cunho pedagógico, o cargo era considerado administrativo. Dessa forma, a mesma não participava de reuniões com a coordenação e momentos de

formação e desenvolvimento profissional propostos para equipe pedagógica da escola. Em contraponto, participava de treinamentos direcionados para equipe administrativa, que tinham como objetivo ajudar os funcionários a desempenhar uma boa comunicação com as famílias e toda a comunidade escolar, saber lidar com possíveis situações dentro de sala de aula, isto é, treinamentos que traziam em seu arcabouço um teor disciplinador, de como os funcionários deveriam se portar. Neste ínterim, nota-se uma desvalorização e uma segregação dos momentos envolvendo cuidado, através do distanciamento entre os cargos que fazem parte da rotina em sala de aula.

A estagiária, por sua vez, possuía uma função parecida com a da auxiliar, porém neste caso, o cargo permitia que ela tivesse participação nas reuniões direcionadas à equipe pedagógica. Logo, ela ajudava também nos momentos envolvendo higienização, recepção das famílias na entrada e saída, almoço, descanso, pátio, brincadeiras, mediação de conflitos e conduzir as crianças até enfermaria. Além disso, a mesma deveria ter disponibilidade para uma possível rotatividade, em caso de eventuais faltas ou necessidades em outras turmas.

Apesar da distribuição das funções entre os adultos presentes em sala de aula, era proposto pela escola uma maior interação entre eles, que consistia no revezamento das tarefas, consideradas pela escola, pedagógicas, como a exposição de conteúdo e “trabalhinhos” - em folha de papel - e cuidados envolvendo o corpo das crianças. No entanto, na real rotina havia um abismo entre teoria e prática, dado que a auxiliar e a estagiária ficavam responsáveis pela higienização, a professora assistente pelo almoço e sono e a professora regente pela transmissão de conteúdo. A partir desta perspectiva, este capítulo trará seis momentos que envolveram o binômio cuidar-educar dentro da rotina de uma turma com crianças de três anos, da escola em questão para serem analisados.

### 3.3 DESDOBRAMENTOS DA ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir da organização que a escola propõe no segmento da educação infantil, compreende-se que os cuidados voltados ao corpo e higiene são voltados para cargos administrativos, como a função das auxiliares. Percebe-se então, o que a escola

prioriza dentro da primeira etapa da educação básica, mostrando como a transmissão de conteúdos e “trabalhinhos”, em folha de papel, estão em evidência e, conseqüentemente segregados dos diferentes cuidados que a faixa-etária das crianças exige.

Neste caminho, podemos refletir sobre o lugar que o cuidar assume dentro do cotidiano desta instituição e a divisão entre os cargos que cuidam do corpo e da mente. Os momentos envolvendo banheiro e cuidados corporais, em sua maioria, eram marcados pela presença da estagiária e da auxiliar. Gostaria de destacar dois momentos, nos quais a estagiária atuou:

### 3.3.1 Momento 1

Em uma ocasião, em que ocorriam propostas diversificadas na sala de aula, a turma estava dividida entre as quatro mesas. Cada mesa era marcada pela presença de um adulto, que ficava responsável por direcionar o que poderia ser feito. Em certo momento, uma menina se afasta da mesa em que estava inserida e se senta atrás da porta. A professora regente notou o distanciamento e foi buscar entender o que estava acontecendo, neste instante percebeu que a criança evacuou na roupa. Com isso, ela pediu para que estagiária trocasse a criança.

Durante o deslocamento entre a sala de aula e o banheiro, a estagiária conversa com a criança e explica que sempre que ela quiser ir ao banheiro pode pedir ajuda de alguma das professoras, a menina responde explicando que quer um “banho quentinho”. Durante o banho, a interação entre o adulto e a menina continua. A estagiária começa a cantar uma música que foi apresentada em sala de aula e a criança a acompanha. Após as duas cantarem juntas, a menina diz que também toma “banho quentinho” em casa e que na próxima vez vai pedir para ir ao banheiro. A estagiária responde “Muito bem! Você é uma menina muito esperta.”. Após o banho, a criança pede para escolher a roupa que irá vestir, a estagiária prontamente mostra todas as opções de roupa que estão na mochila e a criança escolhe uma saia, uma blusa e uma calcinha.

Neste primeiro momento apresentado, fica explícita uma interação ativa entre o adulto e a criança. Neste contexto, a estagiária busca trazer o banho de modo mais humano, que é marcado pela escuta por parte do adulto, valorizando as singularidades e vontades que a criança demonstra naquele momento, como por

exemplo, a “água quentinha” que menina pede (ARENHART, GUIMARÃES e SANTOS, 2018). Assim como, também há um incentivo à autonomia da criança, pois a estagiária permite que a menina tenha a iniciativa e o poder de escolha das roupas que gostaria de vestir, desenvolvendo nela, portanto, uma atenção sobre si. Esta situação indica como a estagiária considera a criança como um parceiro ativo na relação (GUIMARÃES 2011).

### 3.3.2 Momento 2

Mais uma vez, num momento que envolvia a realização de atividades, uma criança pede a professora regente para ir ao banheiro. Diante desta situação, a professora pede que a estagiária leve esta criança ao banheiro. Já no banheiro, enquanto o menino fazia “xixi”, ele comenta “a minha mamãe disse que eu também posso fazer cocô na escola”, a estagiária responde atenciosamente: “é claro que você pode fazer cocô na escola. Aqui temos esse banheiro superlegal. Eu posso te acompanhar sempre, eu fico te esperando e posso também te limpar...”.

O segundo momento, também é marcado por uma escuta ativa e responsiva, na qual o adulto fortalece o significado da fala da criança. Dessa forma, há uma atenção e um diálogo voltado para o que a criança gostaria de expressar, visto que a mesma está dando sinais sobre a sua relação com o banheiro da escola, ou seja, que ele não se sente à vontade para evacuar naquele banheiro. Partindo do pressuposto que esta criança durante a rotina escolar só busca o banheiro para “fazer xixi”, a estagiária busca incentivá-la a usar mais vezes o banheiro da escola para outras ocasiões, como por exemplo, “fazer cocô”. Novamente, se estabelece uma interação pautada na parceria, que possibilita os pequenos conquistarem cada vez mais autonomia e confiança em diferentes ocasiões e ambientes (GUIMARÃES e ARENARI, 2018).

Nesses dois primeiros momentos é possível observar que o ato de cuidar abrange diferentes dimensões. Dito isso, além do cuidado corporal com as crianças, é possível observar também o cuidado como atenção e escuta. A estagiária enquanto ouve atentamente as falas apresentadas em ambos os momentos, busca também dar visibilidade e dialogar com os movimentos que as crianças demonstram.

Além disso, os momentos em pauta demonstram uma segregação entre as funções que os adultos desempenham na rotina das crianças, onde a professora

regente continua dentro de sala de aula atuando em atividades direcionadas enquanto a estagiária fica responsável exclusivamente pelos momentos envolvendo banheiro e higienização. Nesta mesma direção, encontra-se o cargo que a auxiliar assume, visando o cuidado corporal como desconexo das demais ações pedagógicas, e por isso não precisa ser necessariamente assumido pela professora regente, que por sua vez é a pessoa mais qualificada, no que tange o currículo e formação acadêmica.

A escola em pauta se mostra como parte considerável das creches brasileiras que visualizam o cuidar, como algo intimamente relacionado a atos biológicos, enquanto a transmissão de conhecimentos e outras vivências da criança no ambiente escolar possuem um cunho sociocultural. A forma como o cuidado é abordado nos dois momentos descritos anteriormente, entretanto, expressa como o cuidar pode estar estreitamente ligado ao desenvolvimento integral da criança, respondendo a necessidades socioculturais e cognitivas e que, por isso, podem ser consideradas pedagógicas (BARBOSA, 2006).

A seguir, há uma descrição de um momento, que ilustra como há uma clara divisão entre cargos e o que a instituição considera como relevante no contexto pedagógico.

### 3.3.3 Momento 3

Durante o momento livre no pátio, estavam os quatro adultos presentes separados em duplas. Cada dupla em uma extremidade do espaço para ter uma visão geral de todas as crianças. A professora regente estava com a auxiliar enquanto eu como professora assistente, estava com a estagiária. Uma criança bate a cabeça em um brinquedo e rapidamente corre em direção à professora regente enquanto chorava. Neste momento, a mesma professora o abraçou e verificou se havia algum ferimento na cabeça da criança. Após verificar se estava tudo bem, a professora explica para criança que a auxiliar irá levá-la até a enfermaria para colocar um gelinho na cabeça. Após o diálogo, a auxiliar pega a criança no colo e a leva até a enfermaria.

A descrição do momento 3 explicita como há diferentes questões acerca das funções de cada cargo e as diversas formas de cuidado. Novamente, ocorre uma distinção entre os cargos e as formas de cuidar. A criança quando se machuca, é direcionada a professora regente. Após acolher a criança, esta mesma professora a encaminha para a auxiliar para que pudesse levá-la a enfermaria. Fica claro mais uma

vez, como o cuidado corporal foi enxergado como uma ação que deve ser desempenhada por um cargo administrativo, além de influenciar a percepção da criança perante a divisão hierárquica entre professora regente e auxiliar. Neste contexto, Tiriba (2018) evidencia a problemática de como a organização e rotina das instituições educacionais revelam a dicotomia entre corpo e mente através da conotação hierárquica que os cuidados corporais e a transmissão de conhecimentos assumem nesta conjuntura. Logo, muitas vezes as funções desempenhadas por professoras e auxiliares ficam restritas: professoras são responsáveis pelo educar enquanto auxiliares são designadas aos cuidados do corpo.

Barbosa (2006) nos mostra uma perspectiva diferente por trás da diferenciação gritante entre os cargos de professora e auxiliar. A autora explica através dos estudos Dutoit, tal polêmica entre a divisão de cargos pode ocorrer por questões administrativas e de formação profissional. Aqueles profissionais com uma formação acadêmica são atribuídos em uma posição diferente daqueles sem formação específica ou com baixa escolaridade. Neste cenário, onde se encontram ambas as categorias de trabalhadores, os contratos, número de horas de trabalho, salário e funções são distintos. Esta configuração que também é assumida pela escola em pauta, esclarece mais uma vez como o cuidado ainda traz em seu arcabouço a carga histórica de sua origem, como algo resumido à higiene, tutela, aspectos biológicos e sem ligação com o desenvolvimento cognitivo e integral da criança.

O momento 4 evidencia, mais uma vez, a bipolarização entre os cargos aqui discutidos:

#### 3.3.4 Momento 4

Durante um momento de atividade direcionada pela professora regente, ela convida três crianças por vez para poder participar da atividade proposta em questão. Após as crianças se sentarem, a professora explica como será a atividade direcionada, que tem como resultado um “trabalhinho” no papel. O processo da atividade envolve tinta, conseqüentemente as crianças sujavam as mãos. Alguns terminam antes que outros, mas a professora pede que as crianças esperem que todos os amigos que estão na mesa finalizem o “trabalhinho”. Assim, todos poderiam ir todos juntos lavar as mãos. Após este grupo de crianças finalizarem as atividades, a professora solicita ajuda da auxiliar e pede que a mesma possa levar os alunos ao

banheiro para lavar as mãos, pois ela precisa concluir a atividade com o resto da turma. Durante a saída das crianças da sala de aula em direção ao banheiro, a auxiliar pede todos levarem as mãos para evitar que eles se sujassem mais ou até mesmo sujassem as roupas com tintas. Há uma preocupação em não sujar o uniforme. Após a chegada ao banheiro com as crianças, as mesmas já buscam lavar suas mãos sozinhas. Uma criança pede ajuda enquanto outras demonstram estar confortáveis com o processo de lavar as mãos sozinhas. Depois que todos conseguiram lavar as mãos, a auxiliar busca o papel para que eles possam secar as mãos, e então uma criança diz: “não precisa, eu sei pegar o papel sozinha”. A auxiliar respondeu: “Tudo bem, da próxima vez você pode pegar, senão vamos gastar muitos papéis.”.

Este quarto momento apresentado é protagonizado pela dinâmica na realização de trabalhos na rotina da turma. Tal momento se mostra como um dos mais importantes para a professora regente, que por sua vez, demonstra a preocupação em realizar a atividade com todas as crianças da turma. Para um maior controle dos movimentos corporais do grupo que está sentado na mesa apresenta, a professora pede a todos que, após finalizar o “trabalhinho”, continuem na mesa esperando os outros amigos terminarem. A partir daí, é possível visualizar um controle de como deve ser feito a finalizado aquela proposta, evidenciando a importância da disciplina e do controle para que as crianças não se sujem mais. Foucault (2007) contribui para este contexto através de estudos que apontam o corpo como um objeto de disciplina e controle, principalmente nas escolas. Por isso, a disciplina se materializa no controle de uma rotina e na eficácia de movimentos. Apesar da impossibilidade de erradicar esse controle disciplinar, que está presente em todas as relações humanas, as relações de poder apresentam chances de sofrerem modificações e serem flexíveis (FOUCAULT, 2004). Neste contexto é importante pensar como a escola organiza, seu tempo, espaço e rotina em uma esfera que engloba não só esquadramento e o controle, como também as possibilidades criativas e de contrapoder que surgem a partir das crianças e suas expressões (SANTOS, GUIMARÃES e ARENHART, 2019). Logo, percebe-se uma preocupação em terminar a atividade de forma rápida e todos juntos, demonstrando uma prática automatizada que desencontra com o ritmo e as singularidades de cada criança.

Após aquele grupo finalizar a atividade, a auxiliar mais uma vez fica responsável pela higiene, levando as crianças para lavarem as mãos. A professora

regente justifica que precisa terminar a atividade com toda turma. Logo, fica claro como as atividades, “trabalhinhos” e transmissão de conteúdos são prioridades dentro deste cenário. Desta forma, as diversas possibilidades que o cuidado assume são colocadas em segundo plano, isto é, a professora não acompanha as crianças até a última etapa da proposta e, sim passa para um adulto diferente, neste caso, a auxiliar, pois considera que naquele instante é mais importante terminar a atividade com todos da turma. Isto evidencia o que a professora e a escola consideram o ato racionalizado como aspecto mais importante naquele momento da rotina. Guimarães (2011) aponta como esta prática pode obscurecer o sentido da prática docente com crianças pequenas.

Percebemos que a creche considera importante no seu cotidiano aquilo que se pode reconhecer como conhecimento racional ou o ato racionalizado; o gesto fabricado (colocar corretamente a mão no pincel, por exemplo), renunciando, muitas vezes, o sentido do corpo das crianças, a emoção, o sentir, como focos do trabalho com os bebês. Há espaço para esses sentidos serem vividos, mas há pouco reconhecimento deles como espaços de aprendizagem, crescimento e conquistas. (GUIMARÃES, 2011, p.166)

Nesse sentido, o cuidado relacionado com o ato de lavar as mãos, é visto como uma ação mecânica e sem maiores desdobramentos. Barbosa (2010) apresenta uma perspectiva acerca de que a ação pedagógica vai além de atividades dirigidas, e por isso engloba as múltiplas experiências e vivências entre pares e sua cultura. Por isso, o momento de higienização das mãos não só cuida do corpo, mas também fortalece as relações entre crianças-educadores, e por consequência, permite que as crianças desenvolvam seu bem-estar. Segundo Schmitt (2014), uma prática docente reflexiva envolve tanto a transmissão de saberes quanto a elaboração de um ambiente que seja capaz de acolher as necessidades das crianças e fomentar suas respectivas potencialidades (GUIMARÃES e ARENARI, 2018).

Por fim, é possível observar como as crianças buscam sua autonomia no momento de lavar as mãos. A auxiliar, por trás da intencionalidade do não desperdício de papel, acaba interferido nesse processo em que a criança tentar agir de forma independente e ativa. De acordo com a proposta de Foucault, o cuidado numa dimensão ética implica em uma atenção a si, um trabalho sobre si. Embora, o posicionamento sobre o desperdício, que a auxiliar traz para essa situação seja relevante, é válido pensar também a importância da atenção dela sobre si, no intuito

de não interferir na iniciativa daquela criança que busca realizar um movimento com autonomia (GUIMARÃES, 2011).

### 3.4 CRIANÇAS COMO SUJEITOS RELACIONAIS

A conjuntura, na qual a educação infantil se encontra é fortemente caracterizada por ocasiões que envolvem cuidar em diversas dimensões. Dito isso, é possível observar o cuidado também assumindo um lugar de destaque dentro das interações que as crianças criam entre si. As crianças pequenas, como sujeitos ativos e relacionais, desenvolvem múltiplas formas de interações entre elas dentro da rotina das creches. Sendo assim, o estereótipo de que a criança é totalmente dependente começa a dar espaço para uma perspectiva que contempla os pequenos como seres relacionais e ativos. As imitações, ofertas e trocas de objetos, olhares e gestos comunicativos, nos mostram como crianças pequenas estão constantemente se relacionando com o ambiente e as pessoas presentes no seu entorno na creche (GUIMARÃES, 2011).

Segundo Guimarães (2011), a presença do cuidado na rotina da educação infantil dilata possibilidades dentro da formação da criança que está presente naquele contexto. A partir desta concepção, foram observadas ocasiões, em que as crianças demonstraram como o cuidado não pertence apenas à docência, e por isso também habita as interações, nas quais elas desenvolvem dentro do dia-dia na creche.

#### 3.4.1 Momento 5

Um momento que antecipa o lanche é a roda, esta é uma ocasião, na qual a professora regente retira as máscaras de proteção de cada criança para que elas possam ir até as mochilas, pegar os pertences e por fim se organizarem nas mesas. Esse é um combinado da turma. Neste dia, todos conseguiram pegar suas coisas com autonomia e cada um escolheu o seu lugar entre as quatro mesas disponíveis – cada mesa possuía quatro lugares -. Duas meninas escolheram seus lugares lado a lado. A primeira criança trouxe biscoito e por isso terminou rapidamente o seu lanche. A segunda estava comendo pedaços de manga com o auxílio de um garfo de plástico. A primeira criança assim que finalizou seu lanche perguntou para a menina ao lado

se ela precisava de ajuda, e a mesma responde que sim. Neste momento, imaginei que alguma das duas iria procurar algum adulto em sala, mas de forma espontânea a primeira criança pega o garfo com a manga e leva até a boca da amiga. As duas parecem se divertir e dão risadas. A criança que está ajudando com o garfo fala “olha, como esse papá tá gostoso!!”.

O momento 5 é marcado pelas imitações através de gestos e expressões feitas pelas duas meninas. Observa-se que as duas crianças reproduzem gestos e expressões, a partir do que veem em seu cotidiano. Na educação infantil, educadores estão em uma posição de referência, e por isso fazem parte do processo de construção de diversas formas de interação da criança com o meio. Neste ambiente, gradativamente os pequenos observam e se apropriam a partir das inúmeras vivências, que fomentam possibilidades de seus respectivos desenvolvimentos cognitivos e socioemocionais. Este momento retrata uma ocasião, na qual duas crianças interagem a partir de reproduções de ações e gestos, que normalmente são produzidas por educadoras. Guimarães (2011), através do referencial teórico de Mauss, explicita a dimensão e a relevância que a imitação possui na vida social das crianças.

Mauss (1974b) afirma que na imitação o ato impõe-se de fora, no sentido de que as crianças escolhem imitar aquilo que tem prestígio, valor social e interesse para elas [...] A imitação ocorreu porque mobilizou a atenção, interessou, desafiando as crianças. Neste sentido, a imitação enseja a criação. O ato de imitar, ao mesmo tempo em que se apoia no outro, revela a potência criadora de quem imita. Coloca-se como ato responsivo, comprometido com o outro, mas deslocando-se dele, no sentido do novo. De qualquer forma, a imitação se apresenta como expansão da criança, exploração de possibilidades que brotam no contato com o outro e afetam quem imita. (GUIMARÃES, 2011, p.181)

As crianças neste cenário, portanto, carregam nesta interação imitações de expressões e gestos, que foram marcantes para elas durante suas vivências na escola. A imitação neste contexto se apresenta como ato responsivo e afetivo, revelando como as crianças são sujeitos ativos que exploram as diferentes possibilidades que o meio permite.

Além disso, a não-intervenção de um adulto neste processo foi de extrema relevância, pois permitiu que as duas meninas desenvolvessem suas relações,

diferentes formas de linguagem e ações com autonomia (SANTOS, GUIMARÃES e ARENHART, 2019).

### 3.4.2 Momento 6

Em uma ocasião de transição entre o pátio e o momento de saída, a professora regente pede que todos a sigam até a sala de aula para que a turma inteira esteja pronta para ir embora. Neste instante, a turma segue a professora e duas crianças permanecem. Daí, busquei procurar saber o motivo delas não seguirem com o resto das crianças, e percebo que uma das crianças está chorando. Quando consigo me aproximar uma menina diz para a outra “Vamos logo! Você vai ficar presa aqui nesse negócio, porque a escola vai fechar”. A outra criança, chorando, responde: “mas é porque eu vou sentir falta da escola”.

O momento 6 também é marcado pelas relações e gestos entre as crianças. O choro neste cenário e a resposta da outra criança mostram a intensa participação das mesmas como parceiras ativas de relacionamentos com os pares. A criança busca cuidar da outra através do alerta de que está na hora da saída, isto é, o momento de se despedir da escola e ir para casa.

A iniciativa e resposta das crianças observadas nesta situação mostram como elas são capazes expressar com seus atos corporais e possibilidades relacionais, buscando modelos e reinventando-os com suas ações. O diálogo na circunstância apresentada, nada mais é do que a interpretação e ressignificação dos acontecimentos sociais presente na vida das duas meninas dentro do contexto escolar.

Neste panorama, percebe-se uma dimensão da cumplicidade e confiança no movimento relacional criança-criança (SANTOS, GUIMARÃES, ARENHART, 2019), dado que uma criança demonstra preocupação com a outra que está chorando. Antecedendo a preocupação, vem a observação, que ganha destaque nesta cena, pois há uma percepção e um olhar de uma criança perante a outra.

“A questão do olhar mostra-se na relação entre as crianças como um elemento relevante de percepção do outro e de comunicação com esse outro, o olhar é um canal de estabelecimento de um complexo diálogo, muitas vezes gerido pelo corpo, entre as crianças”

(COUTINHO, 2012, apud SANTOS, GUIMARÃES e ARENHART, 2019, p. 516).

Schmitt (2014) faz menção a ação social de crianças que surge a partir e dentro das relações com o próximo. Embora este processo se inicie já no momento do nascimento, o mesmo não é inerente ao sujeito e por isso é fomentado e construído a partir de suas vivências com o meio. A autora também revela, através dos estudos de Wallon, o papel do corpo e da emoção como fatores expressivos e comunicativos. Por isso, dar visibilidade à forma ativa que as crianças pequenas se expressam no cotidiano da educação infantil abre possibilidades para novos sentidos nas relações vividas entre as crianças.

A partir de uma perspectiva histórico-cultural e social, a criança constitui-se subjetivamente nas relações que constrói com o outro desde o seu nascimento; então, o cuidado, como modo de relação e reconhecimento do outro, pauta e marca os sentidos de si mesmas por parte das crianças (ARENHART, GUIMARÃES e SANTOS, 2018, p.1683).

Os dois últimos momentos descritos, portanto, são protagonizados pelo o cuidado das crianças com seus pares, demonstrando atenção e responsividade. Os gestos, olhares, toques e expressões foram essenciais dentro das interações. Conclui-se que o cuidado, o afeto e as interações permearam o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças dentro daquele contexto escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do recorte das experiências profissionais que trago no decorrer desta pesquisa, observei uma estrutura organizacional de ambiente e profissionais que remetem a dicotomia do cuidar e educar. Nota-se ainda que tal estrutura conta com condições econômicas favoráveis às aquelas da zona sul do município do Rio de Janeiro, bem como o acervo de profissionais bem capacitados, escolhidos através de uma seleção criteriosa que nos leva concluir que a problematização referente a cisão entre cuidado e educação ultrapassa a barreira das questões socioeconômicas, uma vez que a literatura corrente, geralmente, composta de exemplos etnográficos em instituições públicas, que em sua maioria, são periféricas e marcadas por mazelas sociais. O que sinaliza que a questão em tela transcende os fatores socioeconômicos, denotando grande abrangência.

Apesar do êxito no âmbito legislativo no que tange as políticas da educação infantil, persiste o sentido pejorativo do cuidar em relação ao educar. Em sua origem, as creches, foram criadas observando um caráter assistencialista que foi corroborado ao longo do tempo até a contemporaneidade, mesmo frente a elaboração de documentos mandatários, como a Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, que promove a indissociabilidade entre cuidado e educação, e também perante a demanda das transformações sociais.

A insistência na priorização da transmissão de saberes na primeira etapa da educação básica e a normatização do cuidar como ação higienista e instrumental pode influenciar as crianças a noção de que cuidado tem menor importância. Assim, afetando negativamente a sua compreensão como ser em desenvolvimento, uma vez que o cuidado está enraizado em nossa existência humana, isto é, não há vida sem cuidado (BOFF, 1999).

Faz-se necessário reconhecimento do poder que o cuidado tem de atuar como ferramenta e instrumento de autogerenciamento, pois ao prestar atenção às necessidades dos outros, principalmente, na criança como ser em desenvolvimento, leva o educador a se concentrar na sua prática promovendo sua autodescoberta, ao mesmo tempo em que remete a criança, através de seus rudimentos sensoriais, a atenção para si, conexão com o meio e relação de cuidado, ainda que intuitivamente, com outras crianças. Nesta perspectiva, o cuidado ultrapassa a ações ligadas ao

assistencialismo e controle dos corpos (GUIMARÃES, 2011). Nota-se também o cuidado, em suas múltiplas dimensões, como estimulador de autocuidado ratificando a afetividade como ferramenta pedagógica, na qual estimula os pequenos interagirem de forma responsiva e afetuosa com o seu meio.

Dessa forma, emergiram angústias acerca do meu papel como educadora desempenhado na prática. Ora, estaria eu atuando como uma profissional a fim de suprir as pressões impostas pela instituição de ensino – cumprir as demandas do currículo e planejamento – ou como uma educadora que busca o desenvolvimento das crianças de acordo com as demandas singulares que cada um apresenta? Estas observações causaram-me grande inquietação no sentido da minha formação profissional, pois enfrentava o paradoxo do conhecimento acadêmico versus prática, num ambiente de trabalho, no qual idealizei como beirando a perfeição dado aos recursos que dispõe, em virtude da grande infraestrutura e ferramentas pedagógicas presentes em seu arcabouço.

Minha inquietação se estende sobre minhas colegas de profissão, que por se encontrarem na fase mais tenra do conhecimento acadêmico, pudessem sentir maior pressão e assim afetar suas progressões profissionais. Mais grave ainda é como tal comportamento dos adultos pode interferir na percepção de mundo dos pequenos, que como sujeitos em desenvolvimento, vão sedimentando de forma inconsciente, mas efetiva, o descuidar através da relegação do cuidado, e assim de certa forma, perpetuando no senso comum, a pejoração do cuidar.

Nesta conjuntura, os seis momentos analisados, a partir das minhas vivências como educadora, mostram não só como as diferentes dimensões que o cuidado assume na rotina da educação infantil muitas vezes são desvalorizadas, como também, são as que mais ocorrem no cotidiano da creche. Desse modo, o cuidado se mostra presente em todos os momentos da rotina das crianças, permitindo que as mesmas desenvolvessem relações profundas com seus pares e o meio, embora muitas vezes houvesse a tentativa de otimizá-lo para oferecer mais espaço ao currículo. Ainda que o cuidado fosse segregado, a escuta e observação ativa, fizeram parte da rotina e buscaram superar práticas mecanizadas e instrumentais sobre os corpos das crianças.

Apesar da tentativa em segregar o cuidado e a educação através de diversos elementos organizacionais da escola, tal fato não prevaleceu, ainda que fosse

intencional ou não. A indissociabilidade entre cuidar e educar se mostrou presente mesmo nos atos não intencionais dos educadores do meio observado. Diante disso, segue a indagação: o que são consideradas práticas pedagógicas?

Neste trabalho, o caráter pedagógico da ação docente, surge a partir da postura que as educadoras assumem de sala de aula em relação aos diversos aspectos referentes a Educação Infantil e a particularidades que os pequenos apresentam enquanto seres relacionais, e não através da segregação de cargos que visam a dicotomia entre cuidar e educar. Por isso, a escolha política, dos educadores em sala se faz relevante, pois este semeia o desenvolvimento integral da criança como sujeito, em seus aspectos cognitivos, sociais, corporais e emocionais (SCHMITT, 2014).

No decorrer da discussão dos casos apresentados, chama a atenção o afeto, de que a estagiária e auxiliar ainda que envolvidas num contexto, no qual realizam práticas higienistas, acabam por acertar no trato individual com os pequenos, através da estimulação e valorização da fala, escuta responsiva e incentivo a autonomia, ainda que elas experimentassem a segregação de cargos. Por outro lado, a professora regente não se compromete com os momentos envolvendo banheiro, pois prioriza a conclusão de atividades com a turma em situações, nas quais se têm valorização da disciplina e controle dos corpos.

Vale ressaltar que tais momentos descritos foram escolhidos pelas peculiaridades voltadas aos interesses deste trabalho e não tem o propósito de difamar o já consolidado trabalho em educação na tão conceituada instituição em tela.

Noto ainda, que as ações da auxiliar e estagiária foram frutíferas, apesar de demonstrarem serem intuitivas, pois foram permeadas pela afetividade e por aquele senso maior de cuidado enraizado na alma humana tão defendida por Boff (1999).

Questões tão complexas com demandas tão importantes, não só para a educação, mas para humanidade como um todo, me impede na altura em que me encontro propor soluções concretas para a mitigação do cuidar e educar, ainda que, um trabalho de acompanhamento das coordenações das escolas sobre àqueles profissionais segregados pelas funções sobre a importância do cuidar atenuaria a discrepância. Mesmo porque, o assunto já é tão explorado por grandes teóricos da pedagogia.

Portanto, tenho em mim como concreto o desafio de ser uma pedagoga que semeia através dos meus atos norteados por uma prática autorreflexiva, de fazer sempre o melhor pelas as crianças que atravessam a minha jornada na educação, demonstrando que se educar cuidando e se cuida educando e que a maior ferramenta pedagógica é o amor em cuidar de si para bem cuidar do outro.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, B. C. L. A instituição creche: apontamentos sobre sua história e papel. **Nuances** [online], v. 7, p. 30-35, 2001. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/133>>. Acesso em: 12 dez. de 2021.
- ARENHART, D.; GUIMARÃES, D.; SANTOS, N. O. Docência na Creche: o cuidado na educação das crianças de zero a três anos. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1677-1691, 2018.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, M. C. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA COM OS BEBÊS. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento– Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, 2010.
- BOFF, L. **Saber cuidar: Ética do Humano - Compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.
- CERISARA, Ana Beatriz. **Educar e: por onde anda a educação infantil?** Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. especial, p.11-21, jul./dez. 1999.
- CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- COUTINHO, Â. S. O corpo dos bebês como lugar do verbo. In: ARROYO, M.; SILVA, M. R. (orgs.). **Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: histórias das violências nas prisões. Rio de Janeiro: Vozes, 33ª ed., 2007.

\_\_\_\_\_. A ética do cuidado de si como prática da liberdade (1984) In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos**, Rio de Janeiro: Forense Universitária, vol. V., 2004.

GOHN, M. G. **A Força da Periferia**: a luta por creches em São Paulo. Petrópolis, Vozes, 1985.

GUIMARÃES, D. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 5ª ed., 2011.

GUIMARAES, D. O.; ARENHART, D.; SANTOS, N. O. Educação Infantil pós LDB/96: identidade docente e formação de professores. **Revista contemporânea de educação**, v. 12, p. 362-379, 2017.

GUIMARAES, D. O.; ARENARI, R. Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e186909, 2018.

KRAMER, S. (org.). **Profissionais da Educação Infantil**: Gestão e Formação. São Paulo: Ática, 2005.

MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: Educ/Fapesp, 2001.

MONTENEGRO, T. Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 77-101, 2005.

NASCIMENTO, E. C. M. Processo histórico da Educação Infantil no Brasil: educação ou assistência? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12. 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2015.

OLIVEIRA, Z. M. R. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 43-52, 1988. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33402/36140>>. Acesso em: 14 dez. de 2021.

OLIVEIRA, M. I. Educação infantil: legislação e prática pedagógica. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 27, p. 53-70, 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n27/v27a04.pdf>>. Acesso em: 10 dez. de 2021.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 33, p. 78-95, 2009.

SANTOS, A. S.; GUIMARÃES, D.; ARENHART, D. Corpos cheios de si e do outro: encontros entre crianças e adultos na creche. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 508-524, 2019.

SCHMITT, R. V. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-

Graduação em Educação: Linha Ensino e Formação de Educadores, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

TIRIBA, L. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. **Anais da 28ª reunião anual da ANPED**. Caxambu/MG, 2005.

TIRIBA, L. **Crianças, natureza e educação infantil**. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.