



Dossiê

Função do(a) educador(a) da Educação Infantil no processo de subjetivação dos bebês e crianças pequenas

Amanda Schöffel Sehn; Rita de Cassia Sobreira Lopes

Resumo. Este estudo de revisão teve como objetivo apresentar uma discussão teórica acerca da participação do(a) educador(a) na subjetivação de bebês e crianças bem pequenas. Sustentado no referencial da psicanálise, o estudo propõe discutir a importância que o(a) educador(a) assume no processo de subjetivação do bebê e da criança pequena. Apesar de pouco explorada na literatura, torna-se importante lançar luz sobre a função de cuidar e educar na educação infantil, considerando que é um trabalho que envolve o investimento e a aposta num pequeno sujeito em processo de subjetivação. Compreende-se, portanto, que este trabalho se diferencia da função parental, e, ao mesmo tempo, é inegável que o profissional da educação também seja uma figura de referência no processo de subjetivação do bebê e da criança pequena no espaço da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação infantil; constituição psíquica; psicanálise; bebês; crianças pequenas.

Papel del educador de educación infantil en el proceso de subjetivación de bebés y niños pequeños

Resumen. Este estudio de revisión tuvo como objetivo presentar una discusión teórica sobre la participación del educador en la subjetivación de bebés y niños muy pequeños. Partiendo del marco del psicoanálisis, el estudio se propone discutir la importancia que asume el educador en el proceso de subjetivación del bebé y el niño pequeño. Es importante arrojar luz sobre la función de cuidar y educar, en la educación infantil, considerando que es un trabajo que implica inversión en una pequeña persona en proceso de subjetivación. Se entiende que este trabajo se diferencia de la función parental, al mismo tiempo, es innegable que el profesional de la educación es también una figura de referencia en el proceso de subjetivación del bebé y el niño pequeño en el espacio de Educación Infantil.

Palabras clave: Educación infantil; constitución psíquica; psicoanálisis; bebés; niños pequeños.

Role of the nursery educator in the subjectivation process of babies and young children in day care centers

Abstract. This review study aimed to present a theoretical discussion about the nursery educator's participation in the subjectivation of babies and very young children. Based on the psychoanalysis framework, the study proposes to discuss the importance that the nursery educator assumes in the process of subjectivation of the baby and the

* Psicóloga. Professora do Curso de Psicologia da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Ijuí, RS, Brasil. E-mail: amanda.sehn1@gmail.com

** Psicóloga. Professora Titular do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: ritasobreiralopes@gmail.com

very young children. Although little explored in the literature, it is important to shed light on the function of caring and educating, in early childhood education, considering that it is a job that involves subject investment. This work differs from the parental function, at the same time, it is undeniable that the education professional is also a reference figure in the subjectivation process of the baby and the small child in the space of Early Education.

Keywords: early childhood education, psychic constitution, psychoanalysis, babies, young children.

Rôle de l'éducatrice de la petite enfance dans le processus de subjectivation des bébés et des jeunes enfants

Résumé. Cette étude de synthèse visait à présenter une discussion théorique sur la participation de l'éducatrice à la subjectivation des bébés et des très jeunes enfants. À partir du cadre de la psychanalyse, l'étude propose de discuter de l'importance que l'éducateur assume dans le processus de subjectivation du bébé et du petit enfant. Il est important d'éclairer la fonction de soins et d'éducation, dans l'éducation de la petite enfance, considérant qu'il s'agit d'un métier qui implique un investissement dans une petite matière en cours de subjectivation. On comprend donc que ce travail diffère de la fonction parentale, il est indéniable que le professionnel de l'éducation est aussi une figure de référence dans le processus de subjectivation du bébé et du petit enfant dans l'espace de l'éducation de la petite enfance.

Mots-clés: Education des enfants; constitution psychique; psychanalyse; bébés; petits enfants.

As escolas de Educação Infantil têm sido escolha frequente das famílias com filhos devido, dentre outros fatores, à atividade laboral de ambos os genitores, bem como ao retorno da mulher ao trabalho após o término da licença maternidade (Page & Elfer, 2013; Wiles & Ferrari, 2020). Assim, os bebês e as crianças pequenas têm passado a maior parte do dia na escola desde muito pequenos, sugerindo a importância de refletir acerca da participação do(a) educador(a) de Educação Infantil no processo de subjetivação dos bebês e das crianças pequenas.

Este estudo tem como objetivo apresentar uma discussão acerca da função do(a) educador(a) na subjetivação de bebês e crianças pequenas. Parte-se de um breve resgate histórico da origem da creche para pensar o objetivo dessa instituição e seus desdobramentos no fazer profissional de monitores(as), estagiários(as) e professores(as). Busca-se discutir a importância que o(a) educador(a) assume no processo constitutivo do bebê e da criança pequena, apoiando-se na função de cuidar e educar, tomada a partir da psicanálise. Por fim, destaca-se a importância da escuta do(a) educador(a) enquanto balizadora para as discussões sobre o exercício da sua função junto aos bebês e crianças pequenas.

Para tanto, foi realizada uma revisão narrativa da literatura, por se tratar de uma modalidade que permite a escolha arbitrária dos textos pelos pesquisadores, de modo que não há um protocolo rígido ou critérios explícitos para as buscas das fontes de dados, como definição de tempo, idioma e/ou bases de dados (Cordeiro, Oliveira, Rentería & Guimarães, 2007). Dito de outro modo, a seleção e a interpretação dos textos que compõem o estudo estão sujeitas à subjetividade do pesquisador e não pretendem esgotar as fontes de informação (Ribeiro, 2014). Esse tipo de revisão é adequado para discutir o desenvolvimento de determinada temática de uma perspectiva teórica e/ou conceitual (Cordeiro et al., 2007; Ribeiro, 2014), estando em consonância com o objetivo proposto no presente estudo.

A Educação Infantil e seus atravessamentos históricos

A Educação Infantil, em particular a creche (berçário e maternal), passou, recentemente, a ser um espaço de cuidado e de educação destinado aos bebês e às crianças pequenas em complementariedade à família (Monção, 2015). Para compreender essa instituição e o seu funcionamento atual, é preciso resgatar a história desde seu nome, que tem origem francesa e significa “manjedoura” (Feitosa, 2009). Foi a partir do século 18 que começaram a surgir, na França, abrigos destinados a assistir bebês cujas mães precisavam trabalhar (Dias, 2010; Mariotto, 2009). De modo semelhante, no Brasil, no início do século 20, as creches surgem, sem nenhuma participação do Estado, como uma exigência dos movimentos de classe e como ação religiosa e/ou filantrópica (Feitosa, 2009).

Em torno dos anos 1970, em um contexto socioeconômico marcado pelo capitalismo e pela industrialização, a crescente inserção da mulher de classes populares no mercado de trabalho e a ausência de investimento governamental, reforçam ainda mais a necessidade de espaços que acolham seus filhos (Dias, 2010). Num primeiro momento, as crianças eram cuidadas por mulheres que as recebiam em suas próprias casas, caracterizando o que foi denominado como “mãe crecheira” ou “creche domiciliar”. É essa organização que, mais tarde, dá origem às creches comunitárias enquanto espaço de acolhimento às crianças de baixa renda. Essas instituições destinavam-se a acolher os filhos e as filhas de operárias oriundas, em sua grande maioria, de classes sociais desfavorecidas, como resultado de uma reivindicação do movimento feminista (Oliveira, Mello, Vitória & Rossetti-Ferreira, 1992).

Assim, a creche surge com um caráter assistencialista, com o objetivo de atender às necessidades médicas e nutricionais das crianças por meio de uma proposição primordialmente higienista (Mariotto, 2009). Delineiam-se, desde a sua fundação, diferentes práticas concebidas de acordo com a classe social, em que o cuidar era destinado aos mais pobres enquanto o educar era dirigido àqueles socialmente mais favorecidos nos nomeados jardins de infância, propostos com um caráter estritamente pedagógico (Feitosa, 2009; Veríssimo & Fonseca, 2003).

Nessa época, a Educação Infantil não era considerada uma etapa da educação formal, sendo entendida como um momento preparatório para a escolarização (Brasil, 2017). É somente com a Constituição de 1988 que o acesso à Educação Infantil é compreendido como direito das crianças e dever do Estado, deixando de ser um “favor aos socialmente menos favorecidos” (Feitosa, 2009, p. 81). Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN), passa a fazer parte da pasta da educação básica ao atender a faixa etária de zero a 6 anos num primeiro momento (Brasil, 1996), e depois voltada às crianças entre zero e 5 anos e 11 meses, conforme alteração da LBDEN realizada em 2006 (Brasil, 2017). Cabe destacar, ainda, que em 2013 o ensino passa a ser obrigatório dos 4 aos 17 anos, o que implica que as crianças com idade entre 4 e 5 anos sejam matriculadas em instituições de Educação Infantil (Brasil, 2017).

Com isso, houve um aumento significativo no número de crianças que passaram a frequentar a Educação Infantil (INEP, 2018), também impulsionado, em parte, pela meta do Plano Nacional de Educação (PNE) (MEC, 2014). O PNE é considerado um instrumento de planejamento das políticas públicas e dos investimentos no setor da educação, o qual foi elaborado em 2014, com projeção de dez anos. Esta lei viva, como é chamada, estabeleceu como meta a ampliação do número de creches até 2024 para atender, no mínimo, 50% das crianças na idade de zero a 3 anos. Em 2019 mais da metade (37%) dessa meta havia sido

atendida, posto que, na Região Sul do Brasil, o índice é de 44% de crianças matriculadas em escolas de Educação Infantil (OPNE, 2019).

A meta ainda prevê o atendimento escolar de crianças de zero a 3 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essa meta, contudo, ainda não foi realizada, conforme nota do Observatório do PNE (OPNE, 2019) e, portanto, não constam indicadores disponíveis. Nessa faixa etária, dados auxiliares mostram que houve aumento de matrículas de alunos com deficiência em classes comuns da Educação Infantil, sem distinguir por faixa etária.

Os dados supra evidenciam o aumento no número de crianças matriculadas na Educação Infantil desde os primeiros anos de vida, de modo que tendem a passar grande parte do dia e da sua infância nessa instituição (até 5 anos e 11 meses) (Brandão & Kupfer, 2014; Monção, 2015). Isso indica a necessidade de se compreender a função da escola de Educação Infantil e, conseqüentemente, do(a) educador(a) junto as crianças, uma vez que se espera que os adultos estejam disponíveis para mediar o processo de aprendizagem dos bebês e crianças pequenas a partir de laços afetivos, o que implica disponibilidade e confiança (Martins, Sternberg & Rozek, 2019; Oliveira, Donelli & Charzuck, 2020; Wiles & Ferrari, 2020).

A função do(a) educador(a) na Educação Infantil: entre o assistencialismo e a prática pedagógica

As proposições legais que atravessaram a educação ao longo dos anos também trouxeram mudanças na forma de conceber e compreender o trabalho nas escolas de Educação Infantil e a sua função para os bebês e crianças pequenas, bem como para as famílias (Feitosa, 2009; Mariotto, 2009; Oliveira et al., 2020). A creche, em particular, que atende as turmas de berçário e maternal, ao ter um objetivo educativo passou a atender para os aspectos cognitivos, físicos, emocionais e sociais da criança, com vistas a promover o desenvolvimento infantil, diferentemente de quando seu propósito era unicamente assistencialista (Brasil, 1996).

Mais recentemente, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento que norteia as ações no campo da educação, preconiza que o ensino considere o desenvolvimento de competências em todas as etapas de escolarização, inclusive na Educação Infantil, com a intenção de promover uma formação humana integral (Brasil, 2017). Nessa direção, a organização do currículo na Educação Infantil prevê a divisão em três faixas etárias: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), e está pautado em dois eixos estruturantes: 1) direitos de aprendizagem e desenvolvimento; e 2) campos de experiências. Em outras palavras, o documento sugere que a proposta curricular tenha centralidade na criança e na sua experiência. Destaca, ainda, a intencionalidade pedagógica como um eixo de atuação na Educação Infantil, de modo a oferecer à criança a possibilidade de conhecer a si e ao mundo por meio de diferentes materiais e experiências, privilegiando as interações e a brincadeira (Brasil, 2017).

A partir dessas mudanças na compreensão da Educação Infantil, é possível pensar que o trabalho do(a) educador(a) se relaciona, em parte, à função que se atribui à creche, de modo que, inicialmente, as preocupações estavam mais voltadas ao corpo e, atualmente, têm sido dirigidas ao campo pedagógico (Mariotto, 2009). Nesse sentido, cabe lembrar, como bem argumentam Cataldi (1992) e Mariotto (2009), que a creche, em sua origem, tinha como objetivo atender às necessidades de mães que trabalhavam, não tendo na centralidade do seu ofício a compreensão das demandas da criança. Essa ambigüidade, que fez parte do surgimento

da creche, a acompanha até hoje, produzindo efeitos também no(a) educador(a) que atende às crianças nessas instituições (Mariotto, 2009). Como exemplo, tem-se o corpo, que, desde a perspectiva assistencialista, era entendido enquanto lugar das necessidades fisiológicas e biológicas, que precisava ser manipulado e estimulado para se desenvolver. Mais recentemente, entretanto, muitos autores têm discutido a importância de o corpo ser tomado pelo cuidador, no espaço da Educação Infantil, a partir das marcas simbólicas, que vão imprimindo uma significação a essas manifestações fisiológicas e musculares, tornando possível a presença de um corpo desejante (Dias, 2016; Mariotto, 2009; Puccinelli & Silva, 2020).

Outro aspecto que contribui para pensar na função do(a) professor(a) na Educação Infantil é o investimento na formação dos(as) professores(as) que, historicamente, foi quase inexistente. Durante muito tempo a sua função era considerada uma tarefa feminina, que não exigia profissionalização, o que fortalece uma convicção de que a predisposição ou a experiência pessoal de parentalidade eram condições suficientes para atuar junto as crianças (Feitosa, 2009; Oliveira et al., 1992). É apenas com a LBDEN (Brasil, 1996) que é introduzida a exigência de formação dos profissionais para trabalhar nessa área, sendo necessário nível médio, com habilitação específica para a Educação Infantil, ou nível superior (Feitosa, 2009).

Com a entrada da Educação Infantil no campo da educação formal e com a exigência de profissionalização dos(as) educadores(as), tem ocorrido o que Lajonquière (1997) nomeia de psicologização do contexto escolar, uma vez que as ferramentas psicopedagógicas, ancoradas nas diferentes especialidades, têm sido utilizadas a fim de “desenvolver as capacidades” das crianças. Como reflexo disso está a tendência em preencher o currículo de bebês e crianças pequenas para que não ocupem seus dias “apenas” brincando (Oliveira et al., 2020).

A necessidade de ensino, desde a Educação Infantil, também pode estar associada, em parte, à ausência de produto pedagógico nesta faixa etária, ou seja, os(as) educadores(as) dificilmente conseguem identificar resultados do seu trabalho junto ao bebê e à criança pequena, adotando a métrica pedagógica como uma via para mensurar aquilo que foi ensinado e, conseqüentemente, aprendido (Veríssimo & Fonseca, 2003). Por outro lado, para Lajonquière (1997), além de conteúdos, a educação pressupõe a transmissão de um certo saber existencial que não é passível de mensuração e se dá a partir do encontro entre professor e aluno, concepção nem sempre difundida nos anos iniciais. Assim, na Educação Infantil tem-se em vista uma preocupação em ensinar os bebês e as crianças pequenas com vistas à alfabetização, sem necessariamente compreender aquilo que se passa no campo da singularidade e, conseqüentemente, da subjetividade (Dias, 2016).

Diante dessas questões e do fato de os bebês e as crianças pequenas passarem cada vez mais tempo na escola, os(as) educadores(as) têm se tornado figuras importantes no seu percurso de desenvolvimento, o que coloca em pauta as funções exercidas por esses(as) profissionais e a sua importância para o processo de subjetivação e desenvolvimento infantil (Brandão & Kupfer, 2014; Mariotto, 2009; Oliveira et al., 2020; Wiles & Ferrari, 2020).

Para Oliveira et al. (1992), a forma como se concebe o trabalho do(a) educador(a) relaciona-se à compreensão que esse(a) profissional tem acerca do desenvolvimento infantil, o que pode estar ancorado em uma perspectiva biologicista, ambientalista ou interacionista. Na compreensão pautada pelo biológico, o(a) professor(a) parte do entendimento de que ele(a) é um facilitador do desenvolvimento da criança; já a proposição ambientalista sugere que é o ambiente que possui plena responsabilidade em promover as capacidades da criança. Uma terceira concepção propõe a interação entre os aspectos ambientais e genéticos, concebendo que o desenvolvimento ocorre na interação com o outro.

Segundo Mariotto (2009), contudo, nenhuma dessas perspectivas privilegia o aspecto subjetivo que, em seu entendimento, também se colocaria enquanto função do(a) educador(a) na Educação Infantil, posto que os bebês e as crianças pequenas têm passado a maior parte do dia na escola, convocando-o a cumprir funções que são essenciais para o processo de subjetivação do sujeito e estão para além do cuidado com o corpo e do estímulo cognitivo e motor. A autora ainda destaca que o(a) professor(a), por vezes, pode se defrontar com o impasse de “ser ou não ser mãe dessas crianças” (Mariotto, 2009, p. 30), uma vez que em seu trabalho não desempenha somente uma função educativa. Resgatando o entendimento de que a creche, em sua origem, surge para atender uma necessidade materna, a função dessa instituição também está alocada nessa direção de assumir tarefas que seriam realizadas pela família junto a criança (Mariotto, 2009).

É nesse contexto que se coloca a discussão sobre cuidar e educar e a responsabilidade da escola e dos profissionais da educação perante o exercício de tais funções. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013), publicadas em 2010 e revisadas em 2013, a compreensão sobre o cuidar e o educar se dá enquanto conceitos indissociáveis, fundamentais para a formação do sujeito em sua condição humana. Neste documento, o cuidar é entendido como estando intrinsecamente relacionado ao educar, de modo a caracterizar-se pela possibilidade de acolher, amparar e desenvolver o pensar e o agir, bem como apoiar a diversidade e lidar com a complexidade das relações humanas. A responsabilidade pelo cuidar e o educar é da família e do Estado, sendo os profissionais da escola também nomeados como corresponsáveis por estas funções a partir da articulação entre escola, família e comunidade. Especificamente na seção relacionada à Educação Infantil, o documento propõe que as práticas pedagógicas sejam integradas, considerem a multiplicidade de vivências das crianças e que o trabalho seja articulado com a família.

Apesar da definição apresentada por este e outros documentos, ainda há dissonâncias na efetivação do que é o cuidado e a educação oferecidos na Educação Infantil, bem como certa polarização entre os conceitos quando tomados na realidade junto aos bebês e às crianças pequenas (Monção, 2015; Oliveira et al., 2020; Wiles & Ferrari, 2020). Em geral, o cuidar tende a ser entendido como ações mais voltadas ao corpo (por exemplo: alimentação e troca de fraldas), que não exigem qualificação profissional, configurando-se como um trabalho de menor importância (Martins, Sternberg & Rozek, 2019; Oliveira et al., 1992), enquanto o educar remete às práticas pedagógicas, atribuído como uma das principais funções do professor, com vistas à pré-alfabetização (Mariotto, 2009; Monção, 2015; Oliveira et al., 2020).

Nessa direção, um estudo realizado por Veríssimo e Fonseca (2003) teve o objetivo de investigar as representações de nove educadoras e sete coordenadoras de creche sobre o cuidar. Por meio de entrevistas semiestruturadas e de análise temática dos dados, os resultados evidenciam que o vínculo é essencial para o cuidar, embora não suficiente, pois se trata de um cuidado profissional atravessado pelo conhecimento técnico e pela rotina, diferente daquele oferecido pela família. Além disso, para as profissionais que participaram do estudo o cuidado tem a intenção de preparar as crianças para o momento educativo/pedagógico, enfatizando a dissociação entre ambas as funções na rotina da creche, em que se precisa cuidar para, então, ensinar. As autoras ainda destacam que, diante de poucos espaços formativos, as educadoras acabam utilizando-se da própria experiência enquanto filhas e mães na busca por subsídios para lidar com situações de choro e de birra, por exemplo. Isso ilustra os atravessamentos da história de vida da educadora no seu fazer profissional, conforme sugerem Medeiros e Holanda (2011), ao afirmarem que os aspectos pessoais e profissionais são inseparáveis na função do professor

por se tratar de um trabalho que convoca constantemente a subjetividade do profissional em seu exercício.

As próprias educadoras reconhecem as exigências emocionais envolvidas no atravessamento da subjetividade em sua profissão, de acordo com estudo realizado por Polli e Lopes (2017). Os autores investigaram a função de cuidar na perspectiva de 15 educadoras de berçário de duas creches federais de Porto Alegre/RS. A análise de conteúdo qualitativa de entrevistas respondidas por essas profissionais, indicou que as educadoras buscavam atender às necessidades do bebê tendo-o como foco do seu trabalho. Nesse sentido, buscavam estabelecer vínculo com ele, ao mesmo tempo em que evidenciavam a dificuldade no processo de separação dos bebês (por exemplo: quando mudavam de turma ou trocavam de creche), o que ilustra os impasses que se colocam na rotina e no fazer profissional da educadora.

No intento de oferecer subsídios a esta discussão, busca-se compreender o cuidar e o educar enquanto funções que devem ser exercidas pelos adultos que se ocupam da criança, tendo em vista a sua constituição subjetiva. Tais funções possibilitam à criança constituir-se enquanto sujeito a partir de uma posição discursiva desejante daquele que as exerce, a qual enuncia o pertencimento do pequeno sujeito a uma história e inscreve nele marcas simbólicas (Brandão, 2016; Dias, 2010). No campo da Educação Infantil, os(as) professores(as) são convocados a ocupar essas funções junto aos bebês e as crianças pequenas, cujo processo de constituição está em curso.

Trata-se de uma instituição que oferece muitas oportunidades ao desenvolvimento infantil, por permitir a interação com outras crianças e com pessoas que não sejam a família nuclear (Mariotto, 2009; Wiles & Ferrari, 2020). Nesse sentido, marca-se uma distinção entre o ambiente familiar privado e o coletivo da creche, de modo que na Educação Infantil um cuidador é responsável por muitas crianças ao mesmo tempo, diferente do cuidado familiar, que tende a ocorrer numa relação um a um (Brandão & Kupfer, 2014; Wiles & Ferrari, 2020). Assim, embora o trabalho do(a) professor(a) diferencie-se da função parental, é inegável que o profissional da educação também se constitua em uma figura de referência no processo de subjetivação do bebê e da criança pequena no espaço da Educação Infantil (Brandão & Kupfer, 2014; Dias, 2016; Figueiredo, 2009; Mariotto, 2009; Puccinelli & Silva, 2020).

Nesse sentido, o(a) professor(a) é convocado a exercer a função de cuidar e educar no espaço coletivo, dentro de um limite que é demarcado pela sua condição enquanto profissional por meio do seu salário e do seu turno de trabalho (Mariotto, 2009). Apesar dessas especificidades, compreende-se que o professor também é corresponsável pelo processo de subjetivação dos bebês, quando não toma o seu choro como simples grito e o seu corpo como mero objeto a ser manipulado durante a troca de fraldas, o sono e a alimentação (Brandão, 2016), ou seja, quando, a partir do seu desejo, supõe no bebê um sujeito que lhe demanda com seus gestos, choros e olhares, inserindo-o no campo da linguagem.

Em vista disso, Brandão e Kupfer (2014) propõem que o(a) professor(a) possa atuar a partir de uma condição desejante em relação ao bebê e à criança pequena, mesmo numa relação profissional. Isso somente torna-se possível quando o profissional faz laço com o bebê a partir da sua própria subjetividade, o que diz de uma posição que pode ser extremamente exigente do ponto de vista físico e psíquico (Brandão, 2016). Isso pressupõe que, diante da dependência do bebê, o adulto possa ser ponto de referência em seu vir a ser, na medida em que, ao realizar atividades, como alimentar, trocar fraldas e colocar para dormir, se permite “brincar, conversar e interpretar a criança que cuida, inserindo no laço um caráter simbólico ao que parece ser essencialmente concreto” (Mariotto, 2009, p. 139).

Desse modo, a função do(a) educador(a) relaciona-se aos cuidados primários, necessários à sobrevivência do bebê, mas também pode referir-se ao lugar de terceiro no laço mãe-bebê (Dias, 2010; Mariotto, 2009). Isto significa que a entrada na creche pressupõe uma separação entre mãe e bebê, de modo que o(a) educador(a) tende a operar muito mais na condição de terceiro para a mãe do que de seu(sua) suplente (Mariotto, 2009). Para Dias (2010), quando as demandas dos bebês são atendidas de forma coletiva na rotina da creche, dentro de um mesmo ritmo e horário, e quando os profissionais se recusam a oferecer colo, por exemplo, estão produzindo frustrações que são marcas da função paterna. Não se trata, portanto, da reatualização da posição parental, mas de um laço construído junto ao bebê que também cumpre função no seu processo de subjetivação conjuntamente com a família. Na mesma direção, Mariotto (2009) compreende que a função dos profissionais da creche também se situa pela via da paternagem, ao sustentar um lugar, autorizado pela mãe e pelo pai, que sirva de referência ao bebê e à criança pequena na sua constituição. Acrescenta, ainda, que “propor que a creche seja um lugar de cuidados instrumentais e que se reconheça nela o dispositivo de transmissão de saberes [...] é localizar também sua reponsabilidade no trabalho de prevenção” (Mariotto, 2009, p. 125); tarefa que pressupõe uma interrogação constante acerca do seu fazer profissional e que implica um olhar diferenciado em relação à criança em constituição.

Para Brandão (2016), o(a) educador(a) exerce uma função educativa junto aos bebês que é atravessada pela sua subjetividade e, portanto, fruto da articulação entre o corpo do bebê institucionalizado (que se refere a práticas que tomam o corpo do bebê enquanto objeto, numa perspectiva higienista e assistencialista), os ideais que norteiam o seu fazer educativo (em que se situa o desejo pela profissão) e o encontro com o bebê predileto (aquele que é alvo de privilégios e remete à imagem idealizada do próprio professor) e o preterido (aqueles pouco investidos pelo olhar e a voz do professor). É na intersecção entre esses três eixos que o(a) professor(a) pode intervir na Educação Infantil enquanto um sujeito desejante, produzindo ali um sentido sobre seu fazer profissional e possibilitando a subjetivação do bebê. Diante disso, uma questão que a autora coloca é como fazer, então, operar o desejo do professor em seu trabalho junto aos bebês. Como resposta, reflete sobre a importância da formação continuada, não no sentido de ensinar um saber técnico e racional, mas de possibilitar que o professor assuma uma posição discursiva que sustente a emergência de um sujeito. Para que isso aconteça, no entanto, é preciso que ele se pergunte sobre o que aquele bebê está tentando comunicar com seu choro, seu corpo, seus movimentos e, a partir daí, possa supor respostas (por exemplo: está sentindo falta da família, está com fome, etc.). Para além de um papel pedagógico, o professor permite-se ser interrogado pelas manifestações do bebê e da criança pequena, de modo a participar do seu processo de subjetivação, seja sustentando-o ou inscrevendo marcas simbólicas.

A escuta como balizadora da intervenção no laço educador(a)-bebê

Para sustentar este trabalho, a intervenção psicanalítica tem sido destacada enquanto possibilidade de balizar o encontro entre sujeito-professor e sujeito-bebê/criança pequena, em particular por meio da Metodologia de Indicadores de Risco ao Desenvolvimento Infantil (IRDI) (Brandão 2016; Brandão & Kupfer, 2014; Mariotto, 2009; Puccinelli & Silva, 2020). O IRDI é um instrumento que visa à detecção precoce de risco psíquico em crianças com até 18 meses, estruturado a partir de 31 itens, divididos em quatro faixas etárias. Tem como base os pressupostos da psicanálise e tem sido adaptado para o uso na Educação Infantil, com vistas a

possibilita a interlocução entre professor-bebê-profissional, de modo que o profissional (com formação em psicanálise) possa estar junto ao professor e aos bebês no espaço da creche para, a partir da escuta, promover a construção e a sustentação da função educativa.

Muitos estudos têm considerado a Metodologia IRDI (Mariotto, 2009; Oliveira et al., 2020; Puccinelli & Silva, 2020; Silva, Medeiros, Arrosi, & Ferrari, 2021; Wiles & Ferrari, 2020), evidenciando resultados promissores para pensar o laço educador-bebê, uma vez que a função educativa não pode ser ensinada enquanto uma técnica, justamente por se referir a uma função que depende do desejo do sujeito para o seu exercício (Brandão & Kupfer, 2014). É também pela possibilidade de estar junto com o(a) professor(a) e, a partir disso, intervir no cotidiano da escola, que o IRDI tem sido destacado enquanto recurso para pensar o trabalho na Educação Infantil (Silva et al., 2021; Wiles & Ferrari, 2020). Em particular, é a reflexão sobre a prática profissional que contribui para que o(a) professor(a) possa se colocar enquanto sujeito de desejo na relação com o bebê e a criança pequena para, assim, participar do seu processo de subjetivação (Mariotto, 2009).

Outro dispositivo, baseado na teoria psicanalítica, que oferece a possibilidade de reflexão acerca do fazer do(a) professor(a), é o Grupo de Discussão de Trabalho (GDT). Trata-se de uma proposta que teve origem na Clínica da Tavistock, em Londres/Inglaterra. Surgiu em meados dos anos 1960, com a psicanalista Martha Harris, sendo proposto, inicialmente, como um método de treinamento voltado para a formação em psicanálise, que oferecia uma experiência rica de ensino e aprendizagem por meio de seminários que discutiam aspectos do trabalho (Rustin, 2008).

O GDT tem sido considerado um modelo de desenvolvimento profissional (Elfer & Dearnley, 2007), e, no contexto da educação, costuma ser compreendido como uma proposta para a formação continuada de professores (Elfer, Dearnley & Wilson, 2018; Rustin, 2008). O objetivo dessa modalidade de grupo é fazer com que os participantes, a partir de momentos compartilhados, reflitam sobre sua prática profissional e as diversas emoções oriundas das relações estabelecidas no contexto laboral (Rustin, 2008). Isso permite que o profissional se sinta encorajado, ao longo da experiência, a identificar a complexidade emocional e os aspectos inconscientes envolvidos no seu trabalho com bebês e crianças pequenas, possibilitando diferentes entendimentos e enfrentamentos das situações (Rustin, 2008). Refletir sobre o trabalho no contexto educacional também permite que o professor seja um observador ativo em sala de aula, atento a si mesmo e à relação com o bebê e a criança pequena (Elfer, Dearnley & Wilson, 2018; Hover-Reisner, Fürstaller & Wininger, 2018).

Apesar dos distintos espaços e dispositivos que propõem a escuta do(a) professor(a), Mariotto (2009) destaca que a subjetividade, tanto da criança quanto do adulto que dela se ocupa, ainda encontra pouco espaço na Educação Infantil. Parece que a recusa em considerar o que é da ordem do subjetivo relaciona-se, em parte, ao receio em tomar o lugar parental. Também evoca pensar sobre o lugar de dependência que o bebê ocupa diante do(a) educador(a), que o convoca a entrar em contato com elementos primitivos que são inerentes à natureza humana (Polli & Lopes, 2017). Não se trata, portanto, de reduzir a complexa questão do cuidar e do educar à vinculação educador(a)-criança, tomando-a simplesmente como continuidade das funções parentais. Ou seja, é preciso evitar a lógica reducionista de que para cuidar e educar é necessário apenas gostar da criança ou ter experiência enquanto mãe/pai/filha(o), o que implica refletir sobre o significado da vinculação em uma relação profissional (Veríssimo & Fonseca, 2003).

A dependência do bebê e da criança pequena coloca em cena, ainda, um sentimento de responsabilidade do(a) educador(a), que precisa assegurar o bem-estar desse pequeno sujeito no espaço da escola (Veríssimo & Fonseca, 2003). Mesmo que, em geral, os(as) educadores(as) guiem o seu fazer a partir do que consideram ser melhor para o bebê e para a criança pequena, apenas a compreensão formal sobre as suas necessidades pode não ser suficiente para o exercício da função de cuidar e de educar, o que demarca a urgência de pensar em espaços de escuta e acolhimento a esses profissionais (Polli & Lopes, 2017; Wiles & Ferrari, 2020).

Esses espaços de palavra e de escuta tornam-se fundamentais, uma vez que a função de cuidar e de educar, assim como a transmissão de saberes, só é possível quando o profissional está implicado a partir do seu desejo e compreende que, anteriormente à técnica e à ação pedagógica, há um sujeito (Lajonquière, 1997; Mariotto, 2009). Por isso, idealmente concebe-se que a relação professor-bebê/criança pequena possa ser sustentada pela ética ao invés da técnica, bem como possa ser balizada pelo desejo, possibilitando um ensino-cuidado criativo e singular (Medeiros & Holanda, 2011).

Considera-se fundamental que cada vez mais espaços de escuta possam ser oferecidos para que a função de educador(a) possa ser pensada a partir da troca ativa de experiências vividas na realidade da Educação Infantil. É urgente reconhecer as implicações subjetivas que o cuidado de um bebê e de uma criança pequena produz. Ao invés de negar sentimentos e emoções que são inerentes à natureza humana, é importante oferecer espaços para que essas profissionais possam falar sobre eles enquanto parte da profissão de professor(a)/educador(a).

Considerações finais

Diante do exposto, é possível afirmar que a história e as diferentes legislações que regulamentam a creche enquanto espaço de cuidado e educação de crianças pequenas, também produzem atravessamentos nas muitas tentativas de nomear a função que o(a) professor(a) exerce na Educação Infantil. Considerando-se que essas instituições surgem para atender uma demanda materna, com uma proposta de atuação marcada pelo assistencialismo e, mais recentemente, pela intervenção pedagógica, questiona-se quais as implicações deste trabalho para a constituição subjetiva, uma vez os bebês têm frequentado cada vez mais precocemente e por mais tempo essas instituições. Nessa direção, compreende-se que é preciso reconhecer a presença da subjetividade do(a) professor(a) na relação com os bebês e crianças pequenas. Isso coloca em questão o fato de que esse profissional participa do processo de constituição subjetiva das crianças, seja enquanto uma condição de terceiro no laço mãe-bebê, seja a partir da sua posição discursiva de sujeito desejante, na medida em que reconhece no choro da criança um pedido, por exemplo.

Por isso, apesar da importância das discussões no campo teórico, as quais perpassam, inclusive, a maioria dos documentos voltados à Educação Infantil, é preciso que os(as) educadores(as), que são efetivamente os(as) agentes desta(s) função(ões) na creche, sejam incluídos(as) nesse diálogo para que possam reconhecer e sustentar esse trabalho tão importante para a subjetivação desses pequenos sujeitos na Educação Infantil. Ao lembrar que não é possível ensinar aos profissionais da educação como exercer essa função, segundo alertam Brandão e Kupfer (2014), talvez seja o tempo de escutá-los em suas angústias, conforme propõem diversas intervenções balizadas pela psicanálise, como a metodologia IRDI e os Grupos de Discussão de Trabalho. É no diálogo, na circulação da palavra e dos saberes, que se funda a possibilidade de reflexão sobre o fazer do professor e sobre o que é possível, em termos

de trabalho, na Educação Infantil, a partir do reconhecimento da subjetividade de todos que circulam nesse espaço. Esse debate ainda é primordialmente da psicologia e da psicanálise, mas precisa alcançar e dialogar com a pedagogia enquanto construção de um saber entre áreas que se ocupam e se preocupam com a constituição subjetiva e o desenvolvimento infantil.

Referências

- Brandão, D. B. S. R. (2016). *A função educativa no laço professor bebê a partir do desejo: alcances e limites*. (Tese de doutorado), Universidade de São Paulo (USP): São Paulo.
- Brandão, D. B. S. R., & Kupfer, M. C. M. (2014). A construção do laço educador-bebê a partir da Metodologia IRDI. *Psicologia USP*, 25(3), 276-283. Doi: <https://doi.org/10.1590/0103-6564A20134413>
- Brasil (1996). *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasil: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>
- Brasil (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base*. Brasília: MEC; Consed; Undime. Retirado de: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Cataldi, M. C. C. (1992). Modificações sociais e participação da mulher no mercado de trabalho. In: Gayotto, M. L. C. (org.). *Creches: desafios e contradições da criação da criança pequena*. São Paulo: Ícone.
- Cordeiro, A. M., Oliveira, G. M., Rentería, J. M., & Guimarães, C. A. (2007). Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Rev. Col. Bras. Cir.*, 34(6), 428-431. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012>
- Dias, I. (2010). *A relação educadora-bebê: laços possíveis*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): Porto Alegre.
- Dias, I. (2016). Sobre inclusão e primeira infância: o lugar das educadoras para o bebê no espaço da creche. *Escritos da criança*, n. 7, 110-122. Porto Alegre: Centro Lydiat Coriat.
- Elfer, P., & Dearnley, D. (2007). Nurseries and emotional well-being: Evaluating an emotionally containing model of professional development. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 27 (3), 267-279. Doi: [10.1080/09575140701594418](https://doi.org/10.1080/09575140701594418)
- Elfer, P., Dearnley, K., & Wilson, D. (2018). Work Discussion in English nurseries: reflecting on their contribution so far and issues in developing their aims and processes; and the assessment of their impact in a climate of austerity and intense audit. *Infant Observation*, 21(2), 189-203. Doi: <https://doi.org/10.1080/13698036.2019.1566016>
- Feitosa, R. M. M. (2009). Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: Brasil. *Diretrizes Curriculares nacionais para a educação básica* (p. 80-100). Brasília: MEC; SEB; Dicei. Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

- Figueiredo, L. C. (2009). *As diversas faces do cuidar: novos ensaios de psicanálise contemporânea*. São Paulo: Escuta.
- Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., & Wininger, A. (2018). “Holding mind in mind”: the use of work discussion in facilitating early childcare (kindergarten) teachers’ capacity to mentalize. *Infant Observation*, 21(1), 98-110. Doi: <https://doi.org/10.1080/13698036.2018.1539339>
- Inep. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). *Censo escolar da educação básica, 2017: Resumo técnico*. Brasília: INEP. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=81861-divulgacao-censo-2017-vi-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192
- Lajonquière, L. de. (1997). Dos “erros” e em especial daquele de renunciar à educação: Notas sobre psicanálise e educação. *Estilos da Clínica*, 2(2), 27-43. Doi: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v2i2p27-43>
- Mariotto, R. M. M. (2009). *Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo: Escuta.
- Martins, G. D. F., Sternberg, P. W., & Rozek, M. (2019). *Infância e inclusão: princípios inspiradores da atuação na Educação Infantil*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS.
- MEC. Ministério da Educação. (2014). *O PNE 2014-2024: metas e estratégias*. Recuperado de: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>
- Medeiros, C. P., & Holanda, S. A. R. (2011). Uma menina que não acompanha o grupo: o trabalho subjetivo de uma professora às voltas com o impossível em jogo na demanda. In: Almeida, S. F. C. & Kupfer, M. C. M. (org.). *A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito: no avesso do especialista*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Monção, M. A. G. (2015). O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 45(157), 652-679. Doi: <https://doi.org/10.1590/198053143052>
- Opne. Observatório do PNE. (2019). Porcentagem crianças de 0 a 3 anos na creche/escola. Recuperado de <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-infantil>
- Oliveira, M. A., Donelli, T. M. S., & Charczuk, S. B. (2020). Cuidar e educar: o sujeito em constituição e o papel do educador. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, e213679. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020213679>
- Oliveira, Z. M. R. de, Mello, A. M., Vitória, T., & Rossetti-Ferreira, M. C. T. (1992). *Creche: crianças, faz-de-conta e cia*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Page, J., & Elfer, P. (2013). The emotional complexity of attachment interactions in nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21 (4), 553-567. Doi: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.766032>
- Pesaro, M. E. (2010). *Alcances e limites teórico-metodológicos da pesquisa multicêntrica de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil*. (Tese de doutorado), Universidade de São Paulo (USP): São Paulo.
- Polli, R. G., & Lopes, R. C. S. (2017). Do que o bebê precisa? A função de cuidar na perspectiva das educadoras de berçário. *Interação em Psicologia*, 21(2), 157-166. Doi: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v21i2.47810>
- Puccinelli, M. F., & Silva, M. da R. (2020). Educador suficientemente bom: uma releitura winnicottiana dos indicadores do IRDI. *Psicologia em Revista*, 26(3), 921-940. Doi: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2020v26n3p921-940>

- Ribeiro, J. L. P. (2014). Revisão de investigação e evidência científica. *Psicologia Saúde & Doenças*, 15(3), 671-682. DOI: [10.15309/14psd150309](https://doi.org/10.15309/14psd150309)
- Rustin, M. (2008). Work discussion: implications for research and policy. In: Rustin, M. E. & Bradley, J. (eds.), *Work discussion: Learning from reflective practice in work with children and families* (pp. 267-284). London: Karnac.
- Silva, M. da Rosa, Medeiros, C. B., Arrosi, K. E., & Ferrari, A. G. (2021). “Que bom que ele havia estranhado”: considerações sobre a metodologia IRDI. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, e226338. Doi: <https://doi.org/10.1590/2175-35392021226338>
- Veríssimo, M. D. L. O. R., & Fonseca, R. M. G. S. (2003). O cuidado da criança segundo trabalhadoras de creches. *Rev. Latino-am Enfermagem*, 11(1), 28-35. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-11692003000100005>
- Wiles, J. M., & Ferrari, A. G. (2020). Do cuidado com o bebê ao cuidado com o educador. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, e213976. Doi: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020213976>

Revisão gramatical: Denise Ana Basso Andrigheto

E-mail: deniseabandrigheto@gmail.com

Recebido em 5 de abril de 2021 – Aceito em 22 de abril de 2022.