

ENSINAR CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS: SENTIDO PESSOAL DA DOCÊNCIA NA CRECHE

Estefânia Manholer¹

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Sílvia Adriana Rodrigues²

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

RESUMO

Este artigo traz um recorte de uma investigação que buscou compreender o sentido pessoal que educadoras de creche atribuem à sua atividade profissional de ensino. Utilizando a perspectiva histórico-cultural, em específico da teoria de Leontiev, o estudo, de caráter qualitativo e cunho exploratório, teve como participantes três profissionais de creches públicas do município de Corumbá/MS e como instrumento para coleta das informações a entrevista semiestruturada. Os dados obtidos foram tratados e analisados à luz da teoria dos núcleos de significação. Os resultados permitiram a reflexão sobre o fato de haver, no discurso das participantes, concepções não condizentes com o que se espera sobre docência na Educação Infantil. Também não foi possível confirmar a hipótese inicial de que haveria diferença na atribuição de sentidos de acordo com o tempo de atuação profissional; no entanto foram notados indícios de que os sentidos podem mudar de acordo com o processo formativo profissional, ainda que não de forma determinante. As contradições presentes nas falas professoras demonstraram como a atribuição de sentidos pessoais e a construção de motivos são complexas e variáveis, o que levou a reafirmar a importância da formação profissional. Da mesma forma, apontou para a necessidade de reconhecê-la como um meio pelo qual os indivíduos constroem e reconstróem suas concepções, compreendem o contexto no qual estão inseridos e podem desenvolver a consciência de sua real condição social.

Palavras-chave: Educadoras de creche; Sentido e Significado; Formação de Professores.

TEACHING CHILDREN FROM ZERO TO THREE YEARS: PERSONAL SENSE OF THE TEACHING IN DAY CARE CENTER

ABSTRACT

This article presents an excerpt from an investigation that sought to understand the personal sense that day care teachers attribute to their professional teaching activity. Using the historical-cultural perspective, in particular Leontiev's theory, the study, of qualitative and exploratory nature, had as participants three professionals of public day care centers in the city of Corumbá/MS and as instrument for collecting the information semi-structured interview. The obtained data were treated and analyzed in the light of the signification nucleus theory. The results allowed reflection on the fact that there were,

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Psicóloga. Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil. Endereço para correspondência: Alameda Adelina, 86, bairro Universitário, Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil, CEP: 79304-370. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6111-8684>. E-mail: estefania-manholer@hotmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Quinzinho de Campos, 1299, vila Terezinha, Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil, CEP: 79621-213. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1249-3976>. E-mail: silvia.rodrigues@ufms.br.

in the participants' speech, conceptions that were not consistent with what is expected about teaching in Early Childhood Education. It was also not possible to confirm the initial hypothesis that there would be a difference in the attribution of senses according to the length of professional experience; however, signs were noted that the senses may change according to the professional training process, even if not decisively. The contradictions present in the teachers' statements demonstrated how the attribution of personal senses and the construction of motives are complex and variable, which led to reaffirm the importance of professional training. Similarly pointed to the need to recognize it as a means by which individuals construct and reconstruct their conceptions, understand the context in which they are inserted and can develop awareness of their real social condition.

Keywords: Day Care Educators; Sense and Meaning; Teacher Education.

ENSEÑANZA DE NIÑOS DE CERO A TRES AÑOS: SENTIDO PERSONAL DE LA ENSEÑANZA EN EL JARDÍN

RESUMEN

Este artículo presenta un extracto de una investigación que buscó comprender el significado personal que los educadores de guardería atribuyen a su actividad profesional docente. Utilizando la perspectiva histórico-cultural, específicamente la teoría de Leontiev, el estudio, de carácter cualitativo y exploratorio, tuvo como participantes a tres profesionales de guarderías públicas de la ciudad de Corumbá/MS y como instrumento de recolección de información la entrevista semiestructurada. Los datos obtenidos fueron procesados y analizados a la luz de la teoría del núcleo de significado. Los resultados permitieron reflexionar sobre el hecho de que hubo en el discurso de las participantes concepciones que no se correspondían con lo esperado sobre la enseñanza en Educación Infantil. Tampoco fue posible confirmar la hipótesis inicial de que habría diferencia en la atribución de significados según el tiempo de experiencia profesional; sin embargo, se observaron indicios de que los significados pueden cambiar según el proceso de formación profesional, aunque no de manera decisiva. Las contradicciones presentes en los dichos de los docentes demostraron cómo la atribución de significados personales y la construcción de motivos son complejas y variables, lo que llevó a reafirmar la importancia de la formación profesional. Asimismo, señaló la necesidad de reconocerlo como un medio por el cual los individuos construyen y reconstruyen sus concepciones, comprenden el contexto en el que están insertos y pueden desarrollar conciencia de su condición social real.

Palabras clave: Educadores de guarderías; sentido y significado; formación del profesorado.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Partindo do pressuposto de que, no contexto educativo intencional, o professor³ tem o papel de intermediar a relação da criança com o mundo e entendendo que a criança realmente aprende e se desenvolve apenas quando se apropria do uso social para o qual determinado objeto, material ou não, foi construído, a função docente assume o papel de dirigir intencionalmente o processo educativo. Entende-se, ainda, que este último pode promover o desenvolvimento infantil, tendo em vista que, por sua complexidade, o desenvolvimento humano é uma possibilidade, e não uma determinação (Mello, 2004).

³ Neste trabalho, os termos “professor”, “educador” e “docentes” serão utilizados como sinônimos, sem diferenciar cargos e funções da/na creche.

A função do educador é, então, atuar de forma orientada e intencional, organizando o ambiente pedagógico para promover o desenvolvimento do que se compreende como habilidades e capacidades humanas que não se efetivariam sem os processos educativos. Assim, se esse desenvolvimento não acontece naturalmente e de forma imediata, é preciso criar as condições adequadas para que a criança se aproprie das objetivações humanas, pois essa motivação não tem como ser inata.

Se o professor se coloca, então, como parte do processo de criar novas motivações para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, suas próprias motivações para essa ação interferem de forma decisiva em sua atuação. Assim, faz-se necessário refletir sobre as concepções que orientam sua prática, sua visão de mundo, de homem e de desenvolvimento, bem como sobre a relação delas com o significado social do trabalho educativo, especificamente na creche⁴, que é o espaço educativo em foco neste trabalho.

Assim, as concepções do professor influenciam o modo como ele dirige intencionalmente o processo educativo. Isso porque, partindo da teoria de Leontiev (1978), toda atividade humana possui um significado social, o qual é apropriado pela consciência do indivíduo, que forma, para esse significado, um sentido pessoal. O significado social está relativamente posto, pois ele se modifica ao longo do tempo, mas está dado quando da apropriação pelo indivíduo (Manholer, 2018).

Já o sentido pessoal está em constante mudança, a partir da relação que se estabelece entre o objetivo da atividade e o motivo que a engendra, que irá nortear a atuação desse indivíduo⁵. Caso esse sentido não seja condizente em nenhuma medida com o significado social, tem-se a alienação; em outros termos, de acordo com a teoria de Leontiev, quando o motivo da atividade de um indivíduo não é condizente, mesmo que de modo mediado pelas relações sociais, com as ações que estão sendo empregadas, tem-se uma ação alienada ou alienante (Manholer, 2018).

Em um contexto laboral, a alienação se dá quando o motivo da atividade de

⁴ O termo “creche” será utilizado neste trabalho tendo em vista que é a nomenclatura para este nível de ensino nos documentos oficiais da área.

⁵ Vigotski introduz em suas obras as concepções de sentido e significado, ou significação, mas Leontiev avança nesse estudo, e, para este trabalho, é utilizado, apenas como referência para tais conceitos, o que foi postulado por Leontiev.

trabalho não é correspondente ao produto em si de suas ações. Aproximando a questão ao caso de interesse desta discussão, as educadoras, a cisão entre sentido e significado ocorre quando elas, ao realizarem sua atividade de ensino⁶, pensam na sua própria sobrevivência, e não mais no desenvolvimento de potencialidades das crianças (Manholer, 2018). Em outras palavras – pelo fato de o sentido da ação depender do motivo, determinado pelas condições concretas de existência, que formam o que as motiva a realizar a atividade –, se a motivação for o desenvolvimento das crianças, sua prática poderá ser formadora e transformadora; mas, caso a motivação seja prioritariamente conseguir garantir sua sobrevivência, será mais difícil que elas consigam realizar seu trabalho dessa forma.

Ao considerar-se que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2003, p. 17), a situação no caso dos educadores se agrava devido à relevância de o que se realiza na (pré) escola ser diretamente responsável por grande parte do processo de humanização de uma criança (Manholer, 2018).

No âmbito da creche, há que se analisar a alienação da atividade pedagógica inserida em nosso contexto social. Para tanto, importa compreender suas condições concretas de atuação a partir de uma sociedade na qual o trabalho se torna elemento de desumanização: isso se dá a partir das especificidades da atuação com crianças pequenas, resultando em práticas mecânicas, descoladas dos aprendizes, sem considerar o tempo e a completude da criança (Manholer, 2018) e não promovendo o desenvolvimento como processo de humanização.

Compreende-se que “[...] a questão acerca do sentido é sempre uma questão acerca do motivo” (Asbahr, 2011, p. 97) e que o papel essencial da Educação Infantil é a socialização (em sentido amplo) da criança, realizada de forma intencional e organizada, sempre respeitando as especificidades da criança pequena (Manholer, 2018).

⁶Neste trabalho, o termo “atividade de ensino” será utilizado para fazer referência à atividade realizada pela professora no contexto da creche. Isso porque, mesmo com crianças pequenas, há o entendimento de que a educação não ocorre de forma espontânea, mas direcionada e intencional, configurando-se como ensino.

Nessa direção, torna-se essencial discutir em quais concepções estão assentadas as ações da(o)s responsáveis pelo atendimento das crianças; isso porque há o entendimento de que, por trás de qualquer prática ou discurso, está presente uma concepção de ser humano e de mundo. Assim, há de se considerar que, incluída em uma concepção de homem, há uma concepção de criança; do mesmo modo, em uma concepção de mundo, há uma concepção de infância e, em uma concepção de educação, há uma concepção de Educação Infantil⁷.

Dessa forma, assumindo o pressuposto de que é importante pensar o processo de humanização a partir dos primeiros anos de vida e do papel essencial da Educação Infantil, especificamente da creche, é de grande relevância compreender como as educadoras atuantes nesse espaço/nível concebem a(s) criança(s), a(s) infância(s) e o trabalho educativo intencional junto às crianças pequenas, pois isso irá influenciar significativamente sua atuação.

Dessas premissas decorreu a elaboração dos seguintes questionamentos: Como as educadoras da creche compreendem a função social da Educação Infantil e, especificamente, da creche? Como percebem seu papel nesse processo? Como compreendem as especificidades infantis nas diferentes idades? Como compreendem o papel da formação para sua atuação profissional? Estes, por sua vez, desencadearam a elaboração do objetivo geral da investigação empreendida: compreender o sentido pessoal que as educadoras atribuem a sua atividade de ensino, ou seja, compreender se elas se veem e se sentem parte desse processo de humanização.

Daí ser possível afirmar que a pesquisa realizada se qualifica como duplamente relevante. Por um lado, os estudos engendrados propõem-se esclarecer em que medida as condições concretas de atuação das educadoras da Educação Infantil permitem que tal atuação promova a humanização dentro da perspectiva adotada; por outro, favorecem o entendimento de como elas próprias se veem nesse papel, tido como essencial para a formação dos indivíduos.

Apresentados os pressupostos básicos do estudo, a seguir são explicitados os recortes e aportes metodológicos que subsidiaram a realização da pesquisa.

⁷ (Ibidem).

CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

A partir da definição dos objetivos da pesquisa, do referencial teórico e do objeto de estudo, qual seja, os sentidos pessoais que embasam a prática docente na creche, entendeu-se que a construção dos dados deveria ser realizada através da escuta dos sujeitos da pesquisa, neste caso, as educadoras de creche.

Nesse sentido, a abordagem da pesquisa se configura como qualitativa, uma vez que seu propósito foi o de compreender a totalidade do fenômeno, enfocando o subjetivo como meio de compreender e interpretar o objeto, além de estar voltada a aspectos da realidade que não são quantificáveis, pretendendo compreendê-los e explicá-los a partir da dinâmica das relações sociais (Silveira; Córdova, 2009).

De acordo com os objetivos estabelecidos para o estudo, este se classifica também como exploratório, por buscar proporcionar maior familiaridade com o problema, visando a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, e descritivo, por pretender descrever os fatos e fenômenos de uma determinada realidade (Silveira; Córdova, 2009).

Posto isso, a restrição do universo da pesquisa ao ambiente da creche se deu pela necessidade atual de unir forças em prol de um nível educacional que nem bem se consolidou como direito da criança, opção das famílias e obrigação do Estado, e já vem perdendo espaço devido à maior atenção em torno da pré-escola, como já denunciou Campos (2011).

Na percepção da mesma autora, estudos em áreas econômicas e das neurociências vêm apontando para a necessidade de encontrar modos “flexíveis” e “alternativos” para a educação das crianças pequenas, como solução para a demanda de “[...] aumentar o atendimento das crianças de zero a três anos, com custos reduzidos, uma vez que a prioridade será o atendimento à pré-escola, tornada obrigatória”. (Campos, 2011, p. 224).

No que diz respeito aos sujeitos, elegeram-se educadoras docentes efetivas de creches públicas da Rede Municipal de Ensino do município de Corumbá/MS, atuantes em creche no momento da recolha dos dados, em um número de três. Estas foram

selecionadas com base no tempo de experiência profissional na Educação Infantil, sendo uma profissional com até cinco anos de atuação, uma entre cinco e 10 anos e uma com mais de 10 anos de atuação profissional na área. Para a composição do tempo de experiência na área, foi considerada a atuação como atendente/auxiliar e também na pré-escola, e não apenas na creche; ou seja: na Educação Infantil de forma geral.

Cabe esclarecer que o critério de seleção com base no tempo de exercício da profissão, ou de carreira, tem como inspiração a teoria do ciclo de vida profissional de Huberman (1989)⁸, que permitiu a elaboração da hipótese de que poderia haver influência do tempo de experiência profissional na construção de concepções, na formação de motivações e na atribuição de sentido à atividade de ensino. A inspiração na teoria citada para a seleção das participantes da pesquisa relaciona-se a buscar compreender se e de que forma o tempo de experiência influencia as concepções e sentidos atribuídos pelas professoras.

Para a recolha de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, gravada com o consentimento das participantes, realizada em um ou dois encontros, além do encontro de devolutiva para entrega da transcrição da gravação para análise do sujeito, para aqueles que aceitaram a realização desse retorno. Importante salientar que os dados transcritos foram apresentados aos participantes para aprovação e eventuais correções do conteúdo registrado, buscando, com tal ação, que eles se “reconhecessem” nos dados e fosse assim possível uma maior aproximação de suas crenças (Szymanski, 2004).

Salientamos que a decisão de realizar as devolutivas das entrevistas também se deu por acreditar-se na importância de as participantes “ouvirem” suas falas, numa atitude de respeito a sua posição de informantes; bem como de permitir que os dados pudessem ser complementados, caso as professoras assim desejassem (o que não ocorreu em nenhum caso).

O uso da entrevista teve ainda como pressuposto que o planejamento e o

⁸ A teoria de Huberman (1989) sobre o ciclo de vida profissional é utilizada neste trabalho apenas como inspiração para analisar a influência do tempo de experiência nos sentidos atribuídos, pelas professoras, à sua prática. Salientamos que não foi utilizada tal teoria e suas categorias como referência primeira de análise.

sentido das ações humanas são muito complexos para serem compreendidos apenas por observação, por exemplo, necessitando que os próprios sujeitos evidenciem seus propósitos. Dessa maneira, uma atividade de leitura proposta pela professora poderia estar (ou não), aos olhos de um observador, de acordo com a atividade de ensino; já a compreensão do sentido dado pela professora a essa atividade, é algo que necessita do diálogo, da fala e da troca, pois, pela observação, não seria totalmente possível aferir.

Para analisar e compreender informações obtidas, foi utilizada a teoria dos núcleos de significação, um método que visa apreender os sentidos que constituem o conteúdo do discurso dos entrevistados, bem como os processos que os engendram, ou seja, “[...] apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, e indo em busca do processo, do não dito, do sentido” (Aguiar; Ozella, 2016, p. 225). Essa técnica foi escolhida por estar embasada na teoria histórico-cultural de Vigotski e, nesse aspecto, garantir a coerência epistemológica do estudo.

Apreender o sentido é uma tarefa complexa, pois ele subverte o significado, não se submetendo a uma lógica racional e externa a si. O sentido se refere às necessidades que muitas vezes não estão conscientes, mas mobilizam o sujeito a agir e constituem o seu ser.

Assim, para avançar no intento de compreender os sentidos atribuídos pelo indivíduo, é necessário considerar que as expressões humanas são sempre concomitantemente cognitivas e afetivas, e que “[...] a análise do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades e interesses que orientam o seu movimento” (Aguiar; Ozella, 2016, p. 227).

Nessa direção, no exercício de deslindar os discursos, é importante adotar como premissa que

[a] apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele. [...] ele não se revela facilmente, não está na aparência; muitas vezes, o próprio sujeito o desconhece, não se apropria da totalidade de suas vivências, não as articula (Aguiar; Ozella, 2016, p. 228).

Assim, o caminho para análise dos dados com base nos núcleos de significação iniciou-se, seguindo as orientações de Aguiar e Ozella (2016), com leituras “flutuantes” das entrevistas, para a familiarização com o conteúdo e organização de pré-indicadores, que permitiram a construção dos núcleos de significação. Segundo as autoras citadas, é a partir dessa leitura que emergem temas relevantes: pela frequência com que aparecem, pela importância atribuída pelo entrevistado, pela carga emocional presente na fala, pelas contradições, entre outros critérios; e, para selecionar os temas, é necessário verificar sua importância com relação ao objetivo da pesquisa⁹.

Importante destacar que a unidade de análise não necessariamente se define a partir do padrão de resposta ou das similaridades, mas, especialmente, pelo significado apresentado. Dessa forma, já no processo de transcrição da entrevista, alguns pontos a serem analisados começam a ser destacados.

A análise dos dados configurou-se como um constante ir e vir, retomando o conteúdo das falas das entrevistadas, sua vivência profissional, bem como sua história de vida (Aguiar; Ozella, 2016). A intenção não foi definir ou determinar porquês, mas compreender a presença de algumas concepções, tendo como premissa que elas podem influenciar e/ou condicionar a atuação das educadoras.

Da mesma forma que não houve a intenção de generalizar os sentidos com relação às professoras de creche, também não havia a pretensão de compreender a totalidade dos sentidos atribuídos pelas participantes, como se fosse possível, em alguns encontros, dar conta de toda a complexidade da formação delas como profissionais. A busca empreendida na pesquisa foi a de levantar alguns aspectos que permitissem compreender de que forma as professoras entrevistadas compreendem seu trabalho, relacionando os achados com a teoria da atividade de Leontiev e a teoria histórico-cultural.

Nesse intento, após diversas leituras das transcrições das entrevistas, os conteúdos foram organizados em pré-indicadores, para serem posteriormente agrupados em 16 indicadores, quais sejam: concepção de criança; concepção de

⁹ (Ibidem).

infância; concepção de desenvolvimento; comportamentos e especificidades infantis; ser professora de creche; práticas pedagógicas; planejamento e organização de atividades; intencionalidade docente; concepção de educação infantil; concepção de creche; avaliação; conteúdos; motivação pessoal; escolha profissional; formação inicial e continuada; e, aprender na prática.

Tais indicadores foram organizados de modo a formarem três núcleos de significação para cada participante: um abordando concepções acerca da criança e temas relativos; outro sobre concepções de creche e afins; e o último acerca da formação para atuação docente. Cada núcleo de cada professora recebeu um título, composto por um trecho da fala delas e que se configura como a alma do núcleo, ou, em outros termos, que busca representar a significação que o tema tem para a professora.

Dessa forma, dentro dos limites deste texto, é apresentada somente a análise geral dos núcleos organizados, tendo em vista a extensão da discussão específica de cada um deles, considerando que foram elaboradas análises em separado para cada uma das três participantes (com cerca de 25 páginas cada uma). Para garantir o sigilo, os nomes indicados para as colaboradoras da pesquisa – Amanda, Bárbara e Camila – são fictícios.

SOBRE AS PARTICIPANTES

No que diz respeito ao perfil das participantes, Amanda tinha 33 anos no momento da entrevista, formou-se em Pedagogia em 2010, mas começou a trabalhar na área da educação enquanto cursava o Ensino Médio, aos 14 anos, como auxiliar de sala na Educação Infantil. Cursou Pedagogia em uma universidade privada de Pernambuco, seu estado natal. Tem pós-graduação em Psicologia da Educação e em Educação Infantil, esta última à distância, iniciada antes de se mudar para Corumbá. É acadêmica no curso Psicologia na UFMS-CPAN, também iniciado em Pernambuco.

Atualmente Amanda atua na Educação Infantil, em creche municipal, e no Ensino Fundamental, séries iniciais, em escola particular. Tem experiência de quatro anos como auxiliar de sala na Educação Infantil, exercida enquanto cursava o Ensino

Médio; depois atuou como professora de informática por cinco anos, também na Educação Infantil, enquanto cursava Pedagogia. Quando se formou, passou a atuar no Ensino Fundamental, séries iniciais, época em que se mudou para Corumbá; há três anos, atuou na pré-escola e no Ensino Fundamental de uma escola particular. Em 2017, prestou concurso público na área da Educação Infantil e, em agosto de 2018, assumiu a vaga de professora numa creche municipal.

A entrevista da Amanda gerou três núcleos de significação, conforme indicado a seguir:

- **Núcleo de significação I:** Concepção de criança, concepção de infância, concepção de desenvolvimento infantil, especificidades e comportamentos infantis.

Nome do núcleo: “Aí pela inocência, pela pureza que eu vejo na criança...”.

- **Núcleo de significação II:** Concepção de Educação Infantil, Concepção de creche, Avaliação, Conteúdos.

Nome do núcleo: “Se eu fizesse seria mais fácil, mas eu não gosto, prefiro sentar com ele no chão e ensinar ele a fazer”.

- **Núcleo de significação III:** Motivação, escolha profissional – docência, escolha profissional – EI e creche, formação inicial, formação continuada, aprender na prática.

Nome do núcleo: “Então assim, antes de começar o curso de Pedagogia eu também tinha essa visão ‘por que paga tão caro pra ir brincar? Brinca em casa’”.

Com relação à segunda participante, Bárbara, esta é natural de Corumbá/MS e tinha 58 anos à época da coleta de dados; formou-se em 2015 e, desde então, trabalha na Educação Infantil, especificamente na creche, com alguma experiência concomitante em outros níveis educacionais, inclusive no Ensino Fundamental I, como professora substituta. Iniciou a graduação em Pedagogia na juventude, tendo interrompido os estudos em decorrência de mudança de cidade após o casamento. Retomou os estudos 30 anos depois, viúva e de volta a Corumbá, estimulada pelos filhos, pois enfrentava um quadro de depressão. Formou-se na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e possui pós-graduação em Gestão Escolar pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.

Até a conclusão do primeiro semestre de 2018, trabalhava na rede municipal de ensino como professora contratada; condição que se alterou quando assumiu o concurso público na área. Atua desde 2015 na mesma instituição, variando entre os níveis 1, 2 e 3 da creche. Como professora substituta na instituição em que atuou por mais tempo, 3 meses, *sua experiência* foi também na creche, no nível 3. Atualmente atua na mesma turma de nível 3 no período da manhã, seu horário normal, e, *à tarde*, como complementação.

Os dados gerados pela entrevista de Bárbara foram também organizados em três núcleos de significação, indicados a seguir:

- **Núcleo de significação I:** Concepção de criança, concepção de infância, concepção de desenvolvimento, comportamentos e especificidades infantis.

Nome do núcleo: “Você tem que respeitar o horário, tem a rotina, mas você tem que respeitar também a necessidade da criança”

- **Núcleo de significação II:** Concepção de Educação Infantil, concepção de creche, avaliação, conteúdos, planejamento e organização das atividades, práticas pedagógicas, intencionalidade docente, ser professora de creche.

Nome do núcleo: “Dali vai depender muita coisa, vai sair a formação pra muita coisa”.

- **Núcleo de significação III:** Motivação pessoal, escolha profissional, formação inicial e continuada, aprender na prática.

Nome do núcleo: “É muito gratificante, só tenho a agradecer a Deus, aos meus filhos, aos meus professores, que são meus referenciais até hoje”.

A terceira participante, Camila, tinha 44 anos no momento da pesquisa e é natural de Corumbá; formou-se em Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em 1998, e é professora concursada da rede municipal de ensino desde então. Nos dois anos iniciais de docência, atuou em salas multisseriadas de 1º. a 4º. ano em escola do campo. Após esse período, pediu transferência para a cidade, onde atuou durante um ano como professora de Artes. Ao final desse ano, conseguiu uma vaga em uma creche do município, mesmo sendo concursada no Ensino Fundamental, lugar em que ficou por três anos, quando passou em mais um concurso, específico

para Educação Infantil, e foi para outra instituição, com carga horária de 40 horas e onde permanece atuando até hoje. No total, Camila tem 19 anos de atuação em creche, sendo 16 deles na mesma instituição. Atualmente atua no nível 2 e cumpre o total de sua carga na mesma turma; ou seja, fica o período matutino e vespertino com o mesmo agrupamento de crianças.

Ao longo de sua carreira, Camila participou de diversas formações oferecidas pela rede municipal de ensino, tem uma especialização em Planejamento Educacional e também formou-se mestre em 2015 no Programa de Pós-graduação em Educação Social da UFMS. No momento em que a entrevista foi realizada, estava participando de uma formação oferecida também pela universidade sobre movimento e música na Educação Infantil.

A entrevista de Camila também gerou três núcleos de significação, a saber:

Núcleo de significação I: Concepção de criança, concepção de infância, concepção de desenvolvimento, comportamentos e especificidades infantis.

Nome do núcleo: “Porque a criança da Educação Infantil, ela tem suas especificidades”.

Núcleo de significação II: Concepção de Educação Infantil, concepção de creche, conteúdos, planejamento e organização das atividades, práticas pedagógicas, intencionalidade docente, ser professora de creche.

Nome do núcleo: “Quisera que toda criança tivesse a oportunidade, para os pais que quisessem, né?”.

Núcleo de significação III: Motivação pessoal, escolha profissional, formação inicial e continuada, aprender na prática.

Nome do núcleo: “O mestrado foi assim um ‘clique’...”

Explicitados os passos de tratamento e a organização dos dados produzidos no estudo a partir de entrevistas com três profissionais da Educação Infantil, no subtítulo a seguir trazemos algumas reflexões possíveis.

SOBRE OS ACHADOS E AS CONSIDERAÇÕES PERTINENTES

Todas as falas sobre o papel da creche, ser professora de creche, conteúdos e modos de avaliação guardam, de alguma forma, concepções de creche e sobre a

educação das crianças pequenas no geral. Com isso, os núcleos de significação organizados se inter-relacionaram, pois um conteúdo está estreitamente ligado a outro, uma vez que, como cada professora organiza o seu fazer na creche, guarda a compreensão do que acha importante trabalhar, indica o que ela pensa sobre as crianças de creche e reflete, em última instância, o que isso diz sobre sua formação e seu processo de atuação nesse nível educacional.

Os discursos das professoras indicam diversas compreensões sobre as crianças; há a ideia da criança pura, naturalmente agressiva, ou crua, e também da criança completa dentro de suas possibilidades, que tem o direito de frequentar a Educação Infantil, que tem preferências e uma história.

Quando as professoras trazem compreensões sobre as crianças que as colocam num local determinado de bondade, por exemplo, isso define qual será a atuação docente com relação a essa criança, como também quais comportamentos são permitidos à criança e quais não são. Dizer que as crianças são puras, inocentes e verdadeiras pode aprisioná-las na necessidade de sempre terem um comportamento condizente com o que os adultos consideram que seja inocente, puro e verdadeiro.

Além disso, a coabitação ou junção de diversas concepções de criança em uma mesma professora indica uma prática pedagógica que não tem um propósito definido, pois ela oscila de acordo com a visão que tem de uma determinada criança, em um determinado momento e em determinado contexto.

Por outro lado, quando os professores compreendem a criança como indivíduo capaz, com suas complexidades e especificidades características, estes podem criar espaço e condições para que ela viva a infância em toda a sua complexidade, que tenha momentos em que está mais afetuosa, ou mais agressiva, ou momentos em que não segue regras, entre outros. Comportamentos tidos como comuns e aceitos em uma criança entendida como completa, mas que podem não o ser para uma que tenha um rótulo, de inocente ou pura, por exemplo. A esse respeito, vale evocar reflexões de Sarmiento (2007, p. 33):

As diversas imagens sociais da infância frequentemente se sobrepõem e confundem no mesmo plano de interpretação prática dos mundos das crianças e na prescrição de comportamentos e de normas de actuação. Não

são compartimentos simbólicos estanques, mas dispositivos de interpretação que se revelam, finalmente, no plano da justificação da ação dos adultos com as crianças. A busca de um conhecimento que se desgarre das imagens constituídas e historicamente sedimentadas não pode deixar de ser operada senão a partir de um trabalho de desconstrução dos seus fundamentos, essa perscrutação da sombra que um conhecimento empenhado no resgate da infância é chamado a fazer.

Os modos de agir das professoras resultam de suas experiências formativas e laborais, bem como de experiências de vida pessoais. Isso fica claro quando trazem referências da graduação ou de outras situações de formação profissional, ou quando trazem aspectos da própria vida para justificar ações e visões, como a realização de alguma atividade específica ou para definir até quando vai a infância.

Além disso, há também a compreensão de que as crianças precisam receber o carinho e a atenção que muitas vezes não recebem em casa, ou que é necessário suprir possíveis deficiências materiais. Sobre esta última questão, Siqueira e Haddad (2010) afirmam que muitas professoras não atuam conforme os saberes da formação, construídos cientificamente, mas conduzem sua prática de modo a suprir as carências afetivas e materiais das crianças, privando-as, assim, de uma educação que promova o desenvolvimento integral e integrado delas.

Com relação às concepções acerca da creche e aspectos relacionados a ela, não houve também uma homogeneidade de concepções para cada professora. Ao mesmo tempo em que a creche é entendida como um espaço importante para a criança, alguns de seus aspectos não são bem compreendidos, como a interligação do cuidar e do educar, núcleos estruturantes do trabalho pedagógico na creche. Sobre isso, Kramer (1994, p. 78) já apontava que “[...] não deve haver distanciamento e/ou sobreposição do trabalho da profissional que cuida e da que educa, [...] uma vez que tal como o homem a que se dirigem, são indissociáveis”.

No entanto, o cuidado é tão desvalorizado como dimensão pedagógica do trabalho com as crianças, que faz haver uma divisão rígida entre quem cuida e quem educa, entre atendente e professora. Essa divisão não é um assunto novo, tendo em vista que, no início dos anos 2000, Cerisara (2002, p. 17) já questionava “[...] até que ponto os cursos de magistério e de pedagogia pré-escolar, tal como estão estruturados, são adequados para formar as educadoras de educação infantil que

devem desenvolver integradamente atividades de cuidado e educativas”. Desde então, a realidade científica da área mudou bastante; muitos novos estudos foram realizados, muitos novos cursos de graduação foram construídos e reformulados, mas a divisão da criança em corpo e mente se mantém.

Parte-se do princípio de que os profissionais devem levar em conta, dentre as particularidades infantis, a globalidade de sua aprendizagem e desenvolvimento, para assim não setorizar a atuação pedagógica. É necessário compreender a vulnerabilidade infantil como dependência dos adultos para realização das atividades de rotina, mas não como incapacidade. Há que se reconhecer a vulnerabilidade sem desconsiderar suas competências.

Oliveira-Formosinho (2008) chama atenção para a questão pontuando que a globalidade da aprendizagem e a condição de dependência fazem com que o agir docente abranja uma diversidade grande de atividades com fronteiras pouco definidas. A prática na Educação Infantil se diferencia, portanto, da docência nos demais níveis educacionais, tendo em vista tais aspectos, além da relação mais direta com as famílias, a maior responsabilidade com questões de segurança das crianças, entre outros.

Outro ponto importante está no fato de que, ainda que seja possível notar, nas falas de todas as professoras, uma constante valorização da formação, há também a fala “*na teoria é uma coisa e na prática é outra...*”, indicando a dificuldade em aplicar, na prática cotidiana, o que foi aprendido durante a graduação, algo bastante recorrente entre os professores. Para Pederiva, Costa e Mello (2017, p. 11), é possível, e preciso, contrariar tal pensamento, pois

[...] a teoria se concretiza em práticas intencionais quando temos procedimentos que a concretizem. Essa transformação de uma teoria em prática acontece quando conhecemos a teoria, refletimos sobre suas implicações pedagógicas e adotamos ou criamos práticas organizadas com base nela, sintonizadas com as diretrizes que nascem dessa teoria e avaliadas sistematicamente com a intenção de aproximar, cada vez mais, o que queremos daquilo que, de fato, fazemos.

Nesse sentido, é importante refletir, a partir das análises realizadas, sobre o fato de haver, no discurso das professoras, mesmo após anos de experiência e

formações realizadas, sejam elas, em nível de graduação, de pós-graduação ou formações continuadas diversas, concepções não condizentes com o que se espera da docência na Educação Infantil. Pelos dados obtidos, não é possível confirmar a hipótese inicial de que haveria diferença na atribuição de sentidos de acordo com o tempo de atuação, mas há indícios de que os sentidos mudem de acordo com a formação, ainda que não de forma determinante.

Amanda, apesar de ter um tempo de experiência expressivo na Educação Infantil, não apresenta algumas concepções mais relacionadas ao imaginário popular acerca da creche e afins e, por outro lado, traz poucas referências de formação, seja ela inicial ou continuada. Bárbara, por seu turno, traz muito forte a questão da formação – a referência dela é toda da graduação –, mas não tinha praticamente nenhuma experiência anterior na área. Já Camila consegue notar as mudanças a partir da realização do Mestrado, formação realizada em 2015, quando ela já possuía mais de 10 anos de experiência na creche.

O processo de atribuição de sentido pessoal é complexo, pois está diretamente ligado às motivações que levam o indivíduo a agir; ele traduz a relação entre o motivo e o resultado da ação, e esse movimento é dialético, já que os sentidos podem se modificar sempre, de acordo com aquilo de que o indivíduo vai se apropriando e, a partir disso, o motiva a agir.

Relembrando rapidamente a dinâmica mencionada, os significados sociais são os conceitos, saberes, modos de ação construídos social e historicamente sobre uma determinada atividade, e a forma como as pessoas se apropriam desse significado depende do sentido pessoal que ele tenha para elas; sentido este que traduz a relação entre motivo e resultado da ação (Leontiev, 1978).

Os significados sociais da atividade docente na creche dizem respeito à promoção do desenvolvimento integral e integrado da criança, à atuação em complementaridade com a família e a comunidade, e à creche como direito da criança, entre outros significados. Para que as motivações das professoras estejam de acordo com esses significados, é necessário que elas se apropriem das concepções que envolvem a atividade docente na creche, a compreensão da criança como ser

completo e capaz dentro de suas especificidades, do cuidar e educar indissociados. Isso porque:

A ampliação do repertório de conhecimentos sobre as crianças e suas formas particulares de pensar e agir, e por consequência a alteração de valores e crenças sobre o que elas são capazes em termos físicos, psicológicos, sociais e intelectuais, permite que a ação profissional ganhe contornos mais significativos em termos de potencializar e multiplicar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, bem como contribui para a efetivação de uma identidade própria para este nível de ensino (Rodrigues, 2016, p. 214).

Assim, por meio das análises realizadas, foi possível compreender algumas motivações das professoras participantes da pesquisa. Amanda não demonstrou ter, até o momento da entrevista, uma motivação especial para atuação na creche, tendo em vista que seu tempo de experiência como professora de creche é relativamente curto. Ela trabalha desde o início de sua carreira na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; no concurso, optou por concorrer à vaga para Educação Infantil, mas escolheu a instituição pela localidade e não sabia que a vaga seria na creche. Talvez por isso, tenha uma imagem mais idílica das crianças, e traga referências de sua vida pessoal para definir o que seria uma boa infância. Essas concepções podem gerar motivações diversas, ora visando a manutenção da criança como inocente e pura, ora preparando para o Ensino Fundamental, ambas motivações que aparecem em suas falas.

Já Bárbara tem, na formação inicial, sua maior referência e fonte de motivação para atuação. A forte ligação que ainda possui com seus antigos professores, o aspecto emocional de a graduação representar uma superação pessoal bem como a vontade de aprender e de ter práticas corretas aparentam ser os maiores motivadores de sua ação. Ainda que tenha falas que demonstrem sua compreensão do desenvolvimento e das especificidades infantis, Bárbara traz de modo pungente, em sua fala, a concepção de criança pura, sincera, afetuosa e carente. Ter a imagem da criança carente motiva a atuação docente que visa suprir carências afetivas e sociais, como fica demonstrado nas falas de Bárbara quando ela cita, por exemplo, as famílias disfuncionais. Essas concepções também podem influenciar a relação com os pais, pois, ao compreender que as famílias não são capazes de contribuir e suprir as

necessidades das crianças, a atuação em complementaridade com a família se fragiliza, e deixa de ser uma via de mão dupla; passando a ser apenas de orientações e cobranças da creche para as famílias. Atitude que não está alinhada com o significado social da atividade docente na creche.

Camila apresenta muitas concepções de criança alinhadas com o que tem sido pesquisado na área. Ela tem quase 20 anos de experiência na creche, mas afirma ter modificado suas concepções de forma mais expressiva a partir do mestrado, finalizado em 2015. Camila aponta em sua fala a mudança de suas práticas a partir da mudança das concepções acerca da creche, e, em determinado momento, cita a mudança de prática com relação à alfabetização das crianças, que aconteceu a partir da compreensão do que deveria ser ensinado às crianças pequenas. Ela diz também que a professora de creche precisa ter uma concepção de criança para orientar sua prática, exemplificando, mesmo que sem ter consciência, a relação entre os motivos e as ações docentes. Ainda assim, há algumas concepções que se desalinham, de alguma forma, do significado social da atividade docente, como a cisão entre cuidar e educar, já discutida anteriormente. As contradições presentes tanto nas falas de Camila como nas das outras professoras demonstram como a atribuição de sentidos pessoais e a construção de motivos é complexa e variável.

Essa análise reforça a importância de olhar para a formação (especialmente a continuada); para a necessidade de considerar a formação como espaço e meio pelo qual os indivíduos constroem e reconstróem suas concepções, compreendem o contexto no qual estão inseridos e podem desenvolver consciência de sua classe. Cremos, conforme sinaliza Santos (2022, p. 157), que a formação continuada

[...] é um direito do professor, e quando alinhada a outras políticas públicas, torna-se uma estratégia estruturante para o avanço da consolidação da identidade docente, do fortalecimento da proposta pedagógica e curricular da escola, da qualidade da prática pedagógica e da aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, também é necessário fazer a defesa da formação enquanto local de formação política, também para que os professores a compreendam como um direito. Para que lutem por mais e melhores oportunidades de formação continuada ou

em serviço, para que tenham a possibilidade de cursarem pós-graduação e que toda formação seja reconhecida no cotidiano e na remuneração.

PARA CONCLUIR...

A busca por compreender as concepções das professoras acerca das crianças da creche, da instituição em si e de seu trabalho se assenta na crença de que tais concepções são responsáveis por formar os sentidos que elas atribuem a sua atividade docente e de que esses sentidos irão orientar suas práticas. Nessa direção, de acordo com Aragão e Kreutz (2012, p. 3), “[...] as docentes entrevistadas são porta-vozes de uma cultura, sendo importante compreender as falas apresentadas não como verdades absolutas, mas problematizando-as histórica e culturalmente, procurando compreender como se deu sua construção”. Dessa forma, é necessário destacar que os dados e as respectivas análises se configuram como recortes, olhados a partir de um momento histórico e de um referencial teórico específico.

Ainda sobre essa questão, Kramer (1994, p. 71) diz ter clareza que “[...] o real é sempre mais complexo do que o que dele podemos conhecer e, também, de que a fala ou escrita em um relatório nem sempre dão conta da complexidade desse conhecimento”.

As análises confirmam, portanto, que as concepções individuais fazem parte de um contexto mais amplo e são construídas individual e socialmente. Faz-se necessário refletir sobre como nossa sociedade vê a infância, as crianças e a educação das crianças pequenas e, em última instância, faz-se imprescindível discutir sobre a formação. Entender que há um contexto mais amplo que influencia as concepções que detemos permite que os discursos não sejam analisados a partir de um olhar que julga, mas de um olhar que busca compreender para questionar e refletir sobre o que tem acontecido para que visões ultrapassadas sobre a infância, as crianças e a educação da infância permaneçam, há tanto tempo, no imaginário, nas falas e nas práticas.

Assumindo que “[...] a identidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica ainda necessita ser consolidada. Apesar da farta produção acadêmica e mesmo da legislação educacional apontando sua especificidade, esse processo

continua a ser desafiado” (Campos, 2011, p. 218), conclui-se a reflexão proposta. E essa conclusão se materializa em um significativo e amplo entendimento: a formação de sentidos pessoais é complexa, tem múltiplas determinações, não é linear, tampouco homogênea.

Para buscar compreender o ser humano como um todo, é necessário ter empatia e estar aberto às complexidades humanas; e, a Educação Infantil é uma área que ainda merece nossa atenção. E às professoras desse nível, em especial da creche, a admiração e o apoio das pesquisadoras na busca do merecido reconhecimento profissional.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.
- ARAGÃO, M.; KREUTZ, L. Educação Infantil e formação de professores: narrativas docentes em pauta. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, IX ANPEDI, 2012. Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/ganpedsul/paper/viewFile/437/552> Acesso em: 21 de maio 2019.
- ASBAHR, F. S. F. “**Por que aprender isso, professora?**” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. 2011. 220 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar) - Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- CAMPOS, R. F. Educação Infantil: políticas e identidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 217-228, jul./dez. 2011.
- CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61.
- KRAMER, S. Subsídios para uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Relatório-síntese contendo diretrizes e recomendações. In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. p. 69-84.

LEONTIEV, A. L. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p. 261-284.

MANHOLER, E. Educadoras de crianças de zero a três anos e o sentido pessoal da atividade de ensino. In: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO, 17, Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural - Significado e sentido na educação para a humanização, 4, 2018. Marília. **Anais eletrônicos...** Marília: Unesp, 2018. Disponível em: <http://www.inscricoes.fmb.unesp.br/publicacao.asp?codTrabalho=Mjc2MTg=> Acesso em: 03 de out. 2018.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (org.). **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 133-167.

PEDERIVA, P. L. M.; COSTA, S. A.; MELLO, S. A. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na Educação Infantil. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p. 11-24.

RODRIGUES, S. A. **Viajando pela educação na primeiríssima infância**. 2016. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

SANTOS, M. O. Formação de professores da educação infantil e BNCC: narrativas em disputa. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 26, n. 52 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2841>. Acesso em 17 jul. 2024.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2007. p. 25-49.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SIQUEIRA, P.; HADDAD, L. O trabalho do professor de Educação Infantil e as suas especificidades: dilemas e desafios da pré-escola. In: Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas. 5, 2010, **Anais eletrônicos...** Maceió: UFAL, 2010. Disponível em:

<https://docplayer.com.br/7037317-O-trabalho-do-professor-de-educacao-infantil-e-as-suas-especificidades-dilemas-e-desafios-da-pre-escola.html>

SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber livro, 2004.

HISTÓRICO

Submetido: 02 de Jun. de 2024.

Aprovado: 15 de Ago. de 2024.

Publicado: 03 de Set. de 2024.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

MANHOLER¹, E.; RODRIGUES², S. A. Ensinar crianças de zero a três anos: sentido pessoal da docência na creche. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 28, n.58, 2024, eISSN: 2526-8449.