

## **Ser professor de educação infantil: motivações, dificuldades e provisão ambiental**

**Being a teacher of early childhood education: motivations, difficulties and  
environmental provision**

**Ser docente de preescolar: motivaciones, dificultades y disposiciones ambientales.**

Maria Aparecida de Carvalho<sup>1</sup>  
Rosa Maria Tosta<sup>2</sup>

### **Resumo**

Este artigo aborda o lugar do/a professor/a de Educação Infantil, de modo a destacar as motivações da escolha profissional, as dificuldades e as diversas relações estabelecidas entre colegas, família e órgãos reguladores oficiais da Educação. Trata ainda do papel do ambiente e de suas possíveis interferências, ofertando ou não, a sustentação necessária ao cumprimento das tarefas inerentes aos/às educadores/as. Para explanação do tema, foi utilizada a teoria winnicottiana, contribuições de alguns autores que se referem à Educação, bem como excertos de entrevistas realizadas com cinco educadoras de um Centro de Educação Infantil (CEI) da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP). O/a professor/a ocupa o centro da discussão, na medida em que pode, a partir de cuidados adequados dirigidos à criança, interferir na constituição subjetiva e, assim, prevenir riscos e promover saúde.

**Palavras-chave:** Professor; Educação infantil; Cuidado da criança; Ambiente; Psicanálise.

### **Abstract**

This article addresses the role of the teacher childhood education teacher, highlighting the motivations for the professional choice, the difficulties and the various relationships established between colleagues, family and official education regulatory bodies. It also deals with the role of the environment; their possible interferences, offering or not, the necessary support to fulfill the tasks inherent to educators. To explain the theme, we used Winnicott's theory, contributions from some authors who refer to education, and excerpts from interviews carried out with five educators from an early childhood education center (CEI) of the municipal government of São Paulo (PMSP). The teacher occupies the center of the discussion, insofar as he can, from appropriate care directed at the child, interfere in the subjective constitution, and thus prevent risks and promote health.

**Key words:** Teacher; Child education; Child care; Environment; Psychoanalysis.

---

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP. São Paulo/ SP, Brasil.

Email: [map.decarvalho@gmail.com](mailto:map.decarvalho@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1655-0221>

<sup>2</sup> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP. São Paulo/ SP, Brasil.

Email: [rosamariarmt@terra.com.br](mailto:rosamariarmt@terra.com.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1166-3398>

## Resumen

Este artículo aborda el papel del maestro de educación infantil, destacando las motivaciones para la elección profesional, las dificultades y las diversas relaciones que se establecen entre compañeros, familia y organismos oficiales reguladores de la educación. También se ocupa del papel del medio ambiente; sus posibles injerencias, ofreciendo o no, el apoyo necesario para el cumplimiento de las tareas propias de los educadores. Para explicar el tema, utilizamos la teoría de Winnicott, aportes de algunos autores que se refieren a la educación y extractos de entrevistas realizadas con cinco educadoras de un centro de educación infantil (CEI) del municipio de São Paulo (PMSP). El maestro ocupa el centro de la discusión, en la medida que puede, desde el cuidado adecuado dirigido al niño, inmiscuirse en la constitución subjetiva, y así prevenir riesgos y promover la salud.

**Palabras clave:** Maestro; Educación infantil; Cuidado de los niños; Ambiente; Psicoanálisis.

## Introdução

O presente artigo é parte de uma pesquisa de pós-graduação que aborda a participação do cuidado de professores de Educação Infantil na constituição subjetiva da criança. Delimita questões relativas às motivações da escolha profissional pelo Magistério, deficiências, desvalorização e as dificuldades inerentes à execução da atividade, bem como delinea as relações entre colegas, gestão e as famílias.

Como base para a elaboração do texto, foram utilizados, principalmente, a teoria winnicottiana, autores/as que dialogam com o tema, além de trechos e reflexões de entrevistas realizadas com educadoras (professoras e coordenadora) de um Centro Educação Infantil (CEI) da rede pública da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), e a experiência profissional da pesquisadora em CEIs, bem como no atendimento na clínica psicanalítica. Trata-se, portanto, de um trabalho de interface, que estabelece uma interlocução entre educação e psicanálise.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, de acordo com a Lei nº 9.394 (1996) e com o Parecer CNE/CEB 04 (2000), objetiva o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, sociais e culturais.

O perfil profissional do Magistério vem sofrendo diversas alterações. Anteriormente, estava associado à figura do feminino: delicadeza, cuidado, instinto maternal, dentre outros. Locatelli e Diniz-Pereira (2019) acrescentam a vocação e a importância da profissão dentre as razões de escolha profissional pelo Magistério.

De acordo com o documento “Currículo da cidade” da PMSP (SÃO PAULO, 2019), o trabalho pedagógico e atuação do/a professor de Educação Infantil deve ocorrer por meio da percepção de seu contexto, participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), definição de estratégias de organização da Unidade Educacional (UE) e nas discussões curriculares. A ação do professor não está restrita à ação direta com bebês e crianças, já que exige uma organização curricular significativa para as crianças; é desejável que seja também desafiadora e encantadora para as famílias, interligando os quatro elementos da relação pedagógica: as crianças, educadores(as), contextos e a cultura.

Já o “Currículo Integrador da Infância Paulistana” (SÃO PAULO, 2015) postula que, no passado, o ser humano era produto da genética, restando ao professor pouco a fazer na constituição dos sujeitos. O trabalho escolar focava na transmissão de conteúdos escolares e preparação das crianças para aprendizagens nas etapas seguintes.

No entanto, estudos e pesquisas atuais têm mostrado que o bebê – e a criança –, ao conhecerem o mundo, objetos e demais seres, constituem-se como pessoas.

Isso apresenta um novo desafio para as Unidades Educacionais: organizar o trabalho pedagógico para bebês e crianças para promover a constituição por cada bebê e cada criança da máxima inteligência e das melhores qualidades da personalidade, lembrando que este é um processo contínuo para a criança que entra na Educação Infantil e segue pelo Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, 2015, p. 7).

## **Método**

Este estudo foi realizado segundo o método psicanalítico. Foi utilizado o referencial teórico winnicottiano sobre desenvolvimento emocional, bem como contribuições de alguns comentadores de Winnicott e de autores que dialogam com a psicanálise e a educação.

Ademais, foi empregado o material extraído de entrevistas semidirigidas. Para tal, foram entrevistadas cinco educadoras; as professoras dos quatro agrupamentos (que atendem crianças de 0 a 3 anos e 11 meses) e a coordenadora pedagógica da UE.

A análise dos dados foi realizada a partir de uma imbricação entre a mencionada teoria do desenvolvimento emocional de Winnicott, o conteúdo oriundo das entrevistas e a experiência da própria pesquisadora em educação e psicanálise.

Neste artigo, nos deteremos na motivação da escolha profissional das educadoras entrevistadas. Delinearemos uma imbricação entre as motivações da escolha profissional e as expectativas dos órgãos reguladores. Além disso, faremos breves apontamentos sobre a formação do professor e sua participação na constituição do ser.

Abordaremos também as dificuldades inerentes ao exercício da profissão, deficiências do sistema público de ensino e a desvalorização. Serão identificadas as demandas das crianças e das famílias, bem como a falta ou insuficiência de provisões ambientais que interferem direta e indiretamente na execução do trabalho das professoras. Do mesmo modo, nos deteremos nas relações entre colegas e gestão, e as famílias.

## **Resultados**

Atualmente, o professor é peça-chave na constituição dos sujeitos, juntamente com a Coordenação Pedagógica, com quem elabora a organização do trabalho pedagógico (SÃO PAULO, 2015). Assim sendo, a questão referente à sua formação também é relevante.

Marafelli, *et al.* (2017) apontam uma inadequação dos processos de formação profissional do Magistério, com base na pressuposição de uma carreira especialmente ajustada e inspirada nas supostas características afetivas e disposições instintivas do gênero feminino para lidar com crianças e gerações mais novas. No entanto, o entendimento de umas das educadoras entrevistadas contraria essa afirmativa e revela que essa visão está ultrapassada: “não é só gostar de criança, gostar de bebê, tem que ter uma parte profissional muito forte, se não, não funciona, não é? A parte que mais interessa para a gente é ver o desenvolvimento acontecer a cada dia”. (Educadora A).

Assim, as supostas características afetivas e disposições instintivas do gênero feminino supramencionadas mostram-se insuficientes para a concretização do trabalho. A motivação para a escolha profissional das entrevistadas parece estar ancorada em outros estímulos. Foram selecionados a seguir trechos em que as professoras entrevistadas discorrem sobre o que motivou suas escolhas pelo Magistério:

*Desde criança tinha muito isso comigo. Ganhei uma lousa. Eu sempre queria ser a professora. Lembro também de admirar muito uma professora que eu tinha de português. Então tinha toda essa admiração.* (Educadora B)

Outra educadora diz: “Eu tive uma educação muito feliz, inclusive nesses dias nós estávamos falando sobre isso, um livro: que quem educa marca o corpo do outro. (Educadora C). E prossegue: “Eu tive uma educadora que marcou muito a minha vida positivamente. Sempre tive a minha mãe também... como um espelho, né? Optei pela educação por conta disso, por conta de minhas boas referências de infância”. (Educadora C).

Soares *et al.* (2010) postulam que, em psicanálise, a identificação se refere ao processo de construção e transformação do sujeito, que assimila de forma inconsciente, traços ou atributos de pessoas significativas de seu entorno. As identificações são uma lenta hesitação entre o "eu" e o "outro" e manifestam-se na escolha da profissão. A escolha profissional revela identificações do jovem com seus pais, e uma maneira de manifestar seu amor. É difícil para os jovens reconhecerem a sua própria motivação, sem se sentir desagradando alguém. Segundo os autores, essa escolha muitas vezes se apresenta em meio a tensões,

em que diversas representações inconscientes estão em conflito. Não é difícil compreender que sob o conteúdo manifesto do processo dramático de identificações – o qual, talvez como seu derradeiro avatar, se desenrola concomitantemente ao da escolha profissional – encontra-se algo bem mais complexo. Subjacente a ele, há um processo de luto. (SOARES *et al.*, 2010, p.143).

Outra educadora diz: “Desde criança queria ser professora. A minha mãe é professora, é uma coisa que gosto, acho muito legal. Então, desde pequena.” (Educadora A).

Observamos motivação interna, talvez a vocação mencionada por Locatelli e Diniz-Pereira (2019), além de ser uma escolha profissional influenciada pelo vínculo afetivo, já que duas das entrevistadas têm a mãe como figura de referência na escolha profissional. O laço afetivo também aparece a seguir: “olha, pra te falar verdade, sempre tive vontade de fazer a faculdade de pedagogia, né? Só que assim, na minha época de criança, né? De adolescência e tal, era muito difícil a gente conseguir fazer faculdade”. (Educadora D).

A condição financeira foi referida como impasse, algo posteriormente contornado. O que contrasta com o encontrado no estudo de Locatelli e Diniz-Pereira (2019), que sugere que a maioria dos estudantes de licenciatura opta pelo Magistério, após ter abandonado a opção de preferência. Nenhuma das entrevistas corroborou esta afirmação.

A mesma educadora prossegue:

*Meu irmão era professor de história, trabalhava na escola particular. E aí ele falou: "Não, não fica em casa não. Vai estudar!", "Vai fazer a faculdade que você sempre quis". Aí falei:*

*Revista Devir Educação, Lavras, vol.8, n.1, e-730, 2024.*

*"Ah, pensando bem, vou". Mas falei: "Faz tanto tempo que não estudo, acho que não dá mais, não consigo". Ai ele falou: "Vai, presta o vestibular, vê se você consegue passar". Ai fui, fiz, passei e aí foi. "Ah, sinceramente, tava com muita vontade! Deixei de fazer em detrimento da vida, de filhos, de casar, e aí resgatei aquela vontade que tinha. (Educadora D)*

Aparece novamente a influência de uma figura significativa como apoio, o que não deixa de ser uma forma de cuidado. A seguir, uma outra educadora cita o desejo inicial de tomar outra direção profissional:

*A minha escolha, acho que já nasci com a escolha, porque sempre gostei de brincar de escola com minhas bonecas, desde muito pequena. Ai no comecinho da adolescência, a minha mãe, ela era secretária de escola pública de São Paulo, ela sempre dizia: "faz Magistério", ia falando na minha cabeça. Falei: "não quero, mãe", queria ser arquiteta, queria fazer outras coisas, queria ser estilista. Mas aí ela falou tanto na minha cabeça que prestei, estudei, prestei, passei e aí voltou aquele gosto, aquela pela vontade de ser professora. (Educadora E)*

Essa educadora declara identificação com a profissão desde a infância, porém, havia uma certa mistura entre seu desejo e o da mãe, além da dificuldade de se "emancipar" da pressão materna que predominava frente ao próprio desejo.

Uma das educadoras possui uma segunda graduação em Saúde, o que sugere motivação e disposição para estudar e se desenvolver profissionalmente em outra área. No entanto, manifesta desejo de migrar da Educação a área da Saúde. Vale ressaltar que esta educadora se graduou em uma universidade pública reconhecida, com habilitações em administração e supervisão escolar, o que confere-lhe uma formação inicial consistente e de alta qualidade. Questionamos: como preservar este tipo de talento?

Chama a atenção o quanto as relações interpessoais, familiares e extrafamiliares (como professores, por exemplo) foram significativas e determinantes na escolha profissional dessas educadoras entrevistadas.

### **As deficiências, a desvalorização e as dificuldades**

A seguir, deparamo-nos com as dificuldades das professoras no contato com algumas demandas específicas das crianças (necessidades especiais), com as famílias e no ambiente "falho" de trabalho (provisão ambiental, nos termos de Winnicott).

Uma delas afirma:

*A vida do professor é difícil, não é vida fácil, né? A gente quer muita coisa que não acontece, que não tá nas nossas mãos, né? Ai a gente tem vontade de tudo, quer fazer. Ah, sei lá, quanta*

*coisa, quanta criança passa na mão da gente, né? E a gente vê que precisa de alguma coisa além, né? Mas a gente não consegue.* (Educadora C)

Essas falas revelam noções de cuidado, da responsabilidade que se tem em mãos, bem como denuncia as dificuldades encontradas. Frisa a sensação de impotência, a percepção de que a vontade de fazer não basta, já que fica submetida às limitações do espaço físico e do sistema educacional vigente.

Uma outra professora menciona dificuldades relativas à aceitação de uma mãe quanto à possível deficiência mental do filho; deslocada de seu papel de professora e entra em contato com angústia, impotência de uma mãe, o que acaba mobilizando nela também os mesmos sentimentos:

*[...] a mãe não aceitava. Ela chegou para mim um dia na porta e falou: "Ai, professora, não aguento mais. Ontem foi visita na minha casa, ele simplesmente tira o pipi pra fora e começa a fazer xixi no meio da sala. Percebo que meu filho tem atitudes que meus outros filhos não tinham". A gente vê que falta muita coisa para a gente enquanto profissional, a gente não tem essa formação. É angustiante, realmente. Tem demanda, mas não tem o que fazer.* (Educadora A)

As narrativas revelam expectativa de que a provisão ambiental extrapole o espaço físico da UE. O Sistema Único de Saúde (SUS) é apontado como deficitário:

*Então, a gente precisa dessa orientação. É tudo muito moroso. A gente conseguiu uma consulta para ele dia 8 de dezembro. [sobre a interferência a partir de um pedido dirigido por uma mãe]. Falei: "Ah, que legal, né?". Eu deveria ficar feliz porque não terminou o ano, né? Aí encontrei a mãe no outro ano seguinte, tava chegando no CEI, tava passando com ele [atendimento médico pela rede pública]. Conclusão: o menino tem autismo, está tomando medicação para dar uma segurada. Então assim, tinha todo um problema por trás, né?* (Educadora B)

Há implicação com a saúde da criança para além “dos muros” da instituição escolar, na medida em que a professora disponibiliza apoio à família da criança. Outra educadora relata dificuldades relacionadas ao sistema público de saúde, mas que inevitavelmente envolvem a UE, já que os pais recorrem direta ou indiretamente à escola solicitando alguma intervenção, como, por exemplo, um encaminhamento para atendimento:

*Difícil a questão do posto (UBS - Unidade Básica de Saúde), né? Você vê que tem mãe que tenta e não consegue, ou quando consegue é uma vez por mês, então. Tá difícil até pediatra. Então, as mães precisam ir, as famílias precisam ir às 5 da manhã pra conseguir uma vaga, pra passar por um pediatra, encaminhar, então é um processo lento.* (Educadora E)

As profissionais se veem convocadas a interceder junto ao SUS, tido como órgão deficiente. Mais uma vez, deparamo-nos com a insuficiência da provisão ambiental que extrapola o ambiente escolar.

Diante desses discursos, indagamos: faria diferença um conhecimento acerca do papel parental? De como acolher e "cuidar" também da família, para que esta possa exercer seu papel? Quem cuida da família? Cabe ao/à professor/a? O/a professor/a se disponibiliza a escutar, mas tem alcance para tal? A quem caberia ofertar essa sustentação na UE, já que a mãe demanda diretamente à professora?

Neste sentido, Marin (2018) considera que é muito importante dar sustentação aos afetos mobilizados nos/as trabalhadores/as da creche na escuta de famílias ou no contato com a história de determinada criança. A autora frisa:

Imaginar uma família ideal, amorosa, totalmente disponível para seus filhos, oferece um reassentamento narcísico, que é ameaçado permanentemente nos encontros imprevisíveis com o outro, mobilizando nosso desamparo fundamental. Se o encontro do educador com o bebê – que ocupa um lugar idealizado de perfeição (um anjinho assexuado e desprovido de maldade) – não for perfeito, a projeção da culpa sobre a família, que supostamente não dá conta de seus filhos, se torna um mecanismo poderoso. (MARIN, 2018, p. 135).

Outra professora relata os relacionamentos interpessoais na UE, afirmando que, em diversos momentos, as relações entre ela e os demais funcionários são boas. Mas, em certa altura da entrevista, afirma: “Claro que tem hora, né? Como tudo no mundo, em qualquer profissão. Às vezes tem uns perrengues, claro”. (Educadora E).

Denuncia pontos de tensão e dificuldade em parte das interações e relações pessoais. A determinação das salas multietárias é uma novidade que ainda gera bastante insegurança nas professoras, como se observa a seguir:

*Também a questão da sala multietária, a gente está mais preocupado agora com isso. Parece ser muito claro no papel, mas na prática esses registros novos, de diário, diário de bordo, diário de classe, esses registros agora que aparecem nas novas normativas causam um pouco de ansiedade na gente, né? (Educadora A)*

Esses relatos revelam discrepância em relação ao nível de dificuldade encontrado na prática da implantação das salas multietárias e a teoria apresentada anteriormente pela SME.

Também a desvalorização e impactos relativos à pandemia na evolução funcional são referidos. Borges (2017) aponta a desvalorização de profissionais que trabalham com a

primeira e primeiríssima infância, ao afirmar que há uma diferença que ultrapassa o *status* social, presente também em decisões das políticas de investimento em formação continuada por parte das secretarias de Educação.

Uma professora prossegue:

*Chega a ser sofrido mesmo, porque a gente vê que a gente tá há muitos anos aí trabalhando, sempre sendo desvalorizada, né? A gente trabalhou esses 2 últimos anos e não vai contar como pontuação [evolução funcional]. Voltei em fevereiro, trabalhando em sala de aula, correndo risco. Na pandemia, e a gente sem vacinação, entendeu? Então assim, tenho muito essa noção de que não quero ficar na Educação mais.* (Educadora C)

A chateação é evidente, pois se sente injustiçada pelos órgãos reguladores da Educação: “Não importa mais para mim. Não quero mais, vou tomar uma decisão na minha vida.” (Educadora C).

A alternativa para esse descontentamento, desconforto, é a saída, a busca por outra área de atuação profissional. O que foi revelado como encantamento no início de carreira tornou-se desalento, desencanto: “Vejo algumas colegas que estão com alguns problemas agora, e tá tudo muito pesado. Coloquei pra mim que desse ano não passa”. (Educadora C)

Ela sugere que outras colegas têm visão similar quanto às dificuldades, e que chegou ao seu limite. Diante deste cenário, questionamos: qual a interferência dessa dinâmica na rotina de trabalho diário, no cuidado com as crianças? Na entrevista, não localizamos em seu discurso algo que sugira que esse descontentamento interfira em suas ações cotidianas de cuidado. Mas talvez o cansaço e o desgaste interfiram em sua disposição e energia necessárias à efetivação do cuidado.

Neste sentido, haveria possibilidade de o/a educador/a cumprir com o propósito postulado por Marin (2018, p. 130):

Contribuir para que o infante elabore sentidos, encontrando imagens, ritmos, palavras que expressem suas vivências. Para que isso aconteça é fundamental que o outro primordial (mãe, educadora etc.) possa evocar seus temores, expectativas, sonhos, acolhendo esse chegante, ousando construir teorias e criar uma linguagem que dê encontro do sujeito com seu mundo.

Figueiredo (2020, p. 134) menciona que “fazer sentido equivale a constituir para o sujeito uma experiência integrada, uma experiência de integração”. A professora prossegue:

“Te confesso que tô até meio por fora com relação a isso. Pra mim, é uma coisa que quero muito [voz alterada por choro]. Desculpa”. (Educadora C).

Essa professora se mostra abalada emocionalmente ao expor o desejo de deixar a Educação e migrar para a área da Saúde, para a qual vem se preparando. Mesmo neste contexto de entrevista, a escuta em si é um instrumento de cuidado com o/a professor/a. Mas é possível incluir um espaço para acolhimento dessas angústias? Dentre outras coisas, ela menciona o quanto se sente desamparada diante de situações adversas com a criança, com aquilo que escapa do previsto. Aborda as dificuldades na busca por auxílio fora do CEI, aponta falta de suporte/apoio. Mesmo desmotivada, procura se envolver e auxiliar a mãe deste seu aluno, desdobrando-se para ajudar, diante das limitações:

*A gente discute, fala do problema de uma sala. Eu tenho um aluno que não tem laudo, a gente acha que ele tem alguma questão de algum nível de autismo, é muito complicado você lidar com isso também na sala. Fui buscar na Unip [universidade privada] a clínica, a mãe foi no médico no ano passado, em outubro, até agora... Consegui, agora dia 19, vai ela e o marido passar por uma entrevista para depois o menino passar. (Educadora C)*

A educadora expressa também dificuldades relativas ao número de profissionais na UE, que nem sempre corresponde à necessidade atual: “Acabo levando eles ao banheiro, até pra evitar essa coisa de ficar saindo muito da sala, porque nem sempre você tem alguém para olhá-los no banheiro”. (Educadora C)

A professora aponta ainda a dificuldade de trabalhar só, sem uma auxiliar que daria o suporte diário adequado. Diante disto, ela precisa estabelecer estratégias para lidar com as adversidades; acaba direcionando as ações priorizando o coletivo em detrimento da singularidade. Se uma criança que não se manifesta por qualquer razão deixa de ter sua necessidade atendida, há uma dificuldade relativa ao modo como se estrutura a instituição.

Fochi e Stock (2022), apoiados em Winnicott, salientam a qualidade dos vínculos, destacando a escuta dos cuidadores e o encorajamento das crianças em seus processos criativos. A seguir, há trechos das educadoras em que o vínculo com algo que faz sentido – ainda que seja do ponto de vista pessoal (o curso de nutrição) – fica expresso, por um lado, e, por outro, há o contato com temas de estudo coletivo que não se encaixam às expectativas e necessidades práticas da professora:

*Nós estamos fazendo agora a leitura da Normativa da alimentação. Para mim é mais interessante. Porque está linkado ao curso de nutrição que fiz, e já decidi que é nessa área que quero atuar. Tô num período, na verdade, de transição. O PEA [Projeto Especial de Ação] pra mim, em determinados momentos, tô aqui e falo: "Ai meu Deus, que droga!" Sabe?*

*Então acaba sendo massacrante. Em determinados momentos, é bem complicado, sabe? Aquela coisa: "Ai, isso de novo", sabe? "Tô cansada de ouvir isso". Aquela questão que a gente cansa de ler as coisas e você vê que tudo na teoria é muito lindo, e na prática é completamente diferente. E você sabe das angústias que você tem na sala de aula quando você tá com a criança ali. (Educadora C)*

Ao longo de toda a entrevista, foi recorrente o uso do termo “sozinha”, que inevitavelmente remete a algum nível de solidão, sempre muito presente.

*Como eu sou... é a professora sozinha, né? E aí tenho, no caso, esse menininho, que a gente considera entre aspas “especial”, né? Entre aspas porque não tem laudo. Tem momentos que ele tá um pouco mais... agitado. Ele chega, vem pra porta, aí eu: "vai um pouquinho pra lá! fica pra lá!". Então fica difícil a gente também administrar essa entrada. Precisaria ter alguém também para um acompanhamento. Tem uma outra funcionária, só que ela tá afastada agora, que às vezes ela fica lá comigo, às vezes é complicado, às vezes fica melhor, depende muito também da rotina. (Educadora C)*

Em minha experiência na Educação, notei que sempre foi constante, dentre o corpo docente, uma tendência a busca por diagnósticos e medicalização, algo que consideramos negativo, pois a escola – e, automaticamente, o/a professor/a – vão sendo cada vez mais convocados a assumirem um lugar de “avaliador”. No entanto, há casos que, de fato, sinalizam um problema futuro, e o/a professor/a, em geral, está dentre os/as primeiros/as que terão contato e condições de detectar algo nesta direção, a fim de que possa auxiliar no encaminhamento multidisciplinar, se for o caso.

Neste sentido, Guerra (2018) alerta para uma espécie de “epidemia” da emergência referente a transtornos do espectro autista: crianças pequenas com suspeita de autismo. Ele aponta que nos últimos anos as ferramentas diagnósticas vêm melhorando, porém, sob sua perspectiva, seria fundamental

interrogar e questionar a ‘eficácia’ desses diagnósticos e, ainda, pensar novas formas de articulação entre possíveis fatores constitucionais da criança e certas dificuldades nos vínculos intersubjetivos entre os pais e o filho (GUERRA, 2018, p. 166).

Sob esta perspectiva, indagamos: será possível sustentar a Educação Infantil com a Psicanálise, de modo que o/a professor/a se sinta potente, possa apreender essa teoria e usá-la em seu trabalho? Como fazer uso do próprio repertório deles (da própria infância), a partir dos cuidados recebidos?

A professora complementa seu relato:

*[...] Ano passado eu tinha uma menininha especial. Ela tinha problema de hipertensão pulmonar, problema renal, não andava. Falei: “não, ela vai começar a andar”, eu pegava na mão dela de um lado, punha uma criança mais... assim, espertinha, né? Como a gente acaba rotulando, e pedia pra segurar a mãozinha dela do outro lado, pra gente levar ela andando pro refeitório, né? Porque até veio gente do CEFAI [Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão]. “Tudo era culpa da escola”, desde o berçário. Mas aí a gente pergunta: será que não era momento de chamar essa mãe com algum profissional, para conversar, tentar entender. (Educadora E)*

O trecho acima retrata uma demanda direcionada à mãe, que, de certo modo, projeta também a necessidade de suporte à professora. Muitas vezes, as deficiências são aparentes ou diagnosticadas, e requerem um acompanhamento multidisciplinar. A educação pública prevê o auxílio oriundo da função de Auxiliar de Vida Escolar (AVE). Contudo, esse serviço não se estende às crianças matriculadas nos CEIs. Logo, questionamos: essa demanda cabe ao/a professor/a sem formação específica?

As dificuldades ou falhas de comunicação e os entraves com as famílias também geram interferências no ambiente, como observado a seguir: “aquele pai que às vezes quer conversar e você não consegue, você tem o outro pai ali com a criança, e aí a criança tá esperando”. (Educadora B)

A professora relata que nem sempre dá conta de responder às demandas que lhes são dirigidas. O que, mais uma vez, pressupõe ausência ou insuficiência de recursos ambientais. De que modo o ambiente pode ofertar *holding*, também para os pais, para que estes possam cuidar da criança? Minha experiência mostra que, normalmente, os pais se dirigem a professores para lhes solicitar alguma orientação de ordem prática, por exemplo: retirada de chupeta, desfralde, dentre outros. Ela prossegue: “Tem dias que são mais tranquilos, outros mais agitados, mais complicados. E a gente vai tentando, né? Dançar conforme a música”. (Educadora B).

Às vezes, usando termos winnicottianos, o ambiente é suficientemente bom, oferta a acolhida necessária a crianças e professoras que vivem um constante desafio de se ajustarem às demandas ambientais.

A seguir, aparece de maneira mais evidente a dificuldade de comunicação ou entendimento entre a professora e os familiares das crianças:

*Se a família tivesse o cuidado de já ter levado numa unidade de saúde, ter ficado com a criança em observação em casa, talvez não teria acontecido surto de virose. Esse bebê voltou pro CEI no dia seguinte, com os mesmos sintomas, aí outro bebê passou mal, no dia seguinte. Aí chegou na sexta-feira, duas professoras do agrupamento também tiveram os mesmos sintomas, a gente está com muita dificuldade de que as famílias entendam que estar com*

*alteração da saúde é observação da família e não do CEI, a gente está com muita dificuldade em relação a isso. (Educadora B)*

A professora insinua certa "negligência" por parte de algumas famílias, o que indica falta de informação ou respaldo às famílias fora da UE, uma equação, portanto, difícil de resolver. Neste sentido, Marin (2018, p. 128) sugere que “para alguns educadores assumirem sua função, precisam considerar a mãe inapta insuficiente, na melhor das hipóteses, ‘coitada, tem que trabalhar’.”

Observamos a seguir que a insuficiência de recursos conduz a tensões na relação entre pais e educadoras, principalmente quando a criança começa a frequentar precocemente a escola; segundo elas, a problemática é acrescida pela imaturidade e pouca idade dos pais. Quando questionada se há dificuldades de comunicação com os pais de crianças de “primeira viagem”, uma educadora afirma: “Sim, aliás, muitas, porque são pais que na maioria não tiveram filhos no CEI, são pais de primeira viagem, ou que o filho foi para a EMEI [Escola Municipal de Educação Infantil, etapa posterior ao CEI]”. (Educadora A)

Observamos também que a entrada precoce obriga a uma certa “entrega” da criança à UE, o que é questionado por Marin (2018, p. 133): “É uma entrega que destituiria a mãe/família do saber sobre o bebê, da rotina que garantia o sentimento de existência desse sujeito para uma rotina especializada que fará uma estimulação mais adequada, que se encarregará de ensinar os códigos necessários para a vida social? Rompe-se a continuidade e a permanência?”.

Diante exposto, questionamos: pais adolescentes apresentam demandas específicas? Como se estabelece esse cuidado? O papel da educação também deve ser dirigido aos pais? Ocorre uma mistura entre o papel da escola e o da família? Qual seria a fronteira? Isso é positivo? Até que ponto? Por vezes, as professoras, como representantes da escola, sentem-se sobrecarregadas e responsabilizadas por demandas que lhes fogem ao controle e alçada:

*Percebemos nas salas pais adolescentes. Então também estão criando essa responsabilidade junto com a maternidade e a paternidade, é uma responsabilidade que nasce junto ali, não é? A gente tem a dificuldade de eles entenderem que na escola nós temos nossos deveres com eles, mas têm alguns que é da família, por exemplo, identificar uma alergia, um processo alérgico. Na escola que a gente tem que investigar esse processo alérgico, faz parte, mas não é na escola, né? Pode ser alguma coisa que ele comeu aí? Pode ser, mas precisa ver com mais carinho, atenção e se ficar o dia inteiro no CEI, é só a gente vai fazer essa observação, sem a observação da família. (Educadora A)*

A professora tenta estabelecer e comunicar a distinção existente entre as atribuições familiares e as que cabem à UE, mais precisamente, ao/a professor/a, e até sugere um possível desequilíbrio e desvio de funções. Neste sentido, as perguntas formuladas por Marin (2018) nos incitam: Apenas o bebê estaria em constituição? Quem é a mãe/família que deixa/opta pela creche? Como o/a educador/a que recebe esse bebê entende sua função? A autora assevera que o papel de mãe substituta seria impossível, mas desejável, “mesmo que já tenhamos trabalhos que relativizam essas concepções – função materna, não exercida necessariamente pela mãe ...; creche como função terceira (paterna) – representando o Outro ...” (MARIN, 2018, p. 128).

Podemos inferir que nesta UE predominam mães adolescentes ou de “primeira viagem”. Os relatos das professoras sugerem que a família que opta pela instituição, muitas vezes, apresenta expectativas e demandas que vão além do atendimento à criança na UE, já que a esta última solicitam a intervenção direta e indireta para atendimento no sistema público de saúde (tal como mencionado em exemplos anteriores). Diríamos que esta família também está em constituição – e não apenas o bebê ou a criança.

### **O encontro: entre colegas, a gestão e as famílias**

As reuniões pedagógicas e o PEA (Projeto Especial de Ação) são avaliadas positivamente pelas professoras. Diante disto, indagamos: Seria este o exemplo de um espaço potencial, em que o cuidado com professores pode ser concretizado?

Os trechos a seguir trazem as considerações dessas profissionais: “as reuniões, elas garantem um encontro de mais pessoas”. (Educadora E).

Outra afirma:

*Acho muito importante a gente sentar toda semana, nem que seja para desabafar os problemas. Acho importante a gente ter o grupo, se reunir e refletir sobre o trabalho, pode ser através de leitura, discussão. Se tem alguém de fora, alguém externo, um profissional que vem contribuir, acho que tudo vale, é um horário muito importante, que a gente precisa manter, precisa ter, é primordial. (Educadora A)*

De um modo geral, esses encontros são avaliados de modo positivo, e, em perspectiva, até extrapolam a discussão de questões práticas, de espaço de formação continuada, já que constituem também um momento de troca, desabafo, adquirindo uma função de escuta.

Questionadas sobre a percepção quanto à participação e relevância das reuniões entre professores e pais, responderam: “os pais vêm, eles vêm em peso, sinto que eles participam, a maioria, e são os pais mesmo, não é um tio, um avô, a gente sente que está vindo sempre, pai e mãe, salvo uma situação ou outra que vem avó, tia, mas a maioria tem participação, tem boa participação, eles frequentam, eles vêm, eles interagem”. (Educadora C). Ou ainda: “são necessárias. Muito necessárias, porque se a gente propõe um trabalho em parceria, a gente não pode perder essas oportunidades de trazer a família pra dentro da escola. Como parceiros mesmo, né?”. (Educadora E).

Elas enfatizam a necessidade da parceria com as famílias para o bom desenvolvimento de um trabalho pedagógico com as crianças. As falas apontam a ideia de que a presença dos pais na escola facilita a comunicação e enriquece o trabalho de modo geral.

Contudo, uma das professoras traz um contraponto:

*Vieram seis pais de vinte crianças, né? E assim, todos foram avisados, a professora no dia anterior – foi numa sexta-feira a nossa reunião –, na quinta a professora no final da tarde reforçou: "Olha, amanhã tem reunião de pais!", não sei o quê e não sei o que lá. Teve uma mãe só que posicionou que não viria porque ela ia levar o menino no médico, então não viria, né? Mesmo que fosse um dia normal, e a mãe não viria para poder acompanhá-lo. Mas as demais que não vieram também não perguntaram o que foi tratado na reunião. Tinha meia dúzia de pais. (Educadora B)*

Uma das professoras segue relatando sobre a interação com as famílias:

*Outra coisa que tivemos o cuidado de fazer foi enviar nas agendas a rotina do CEI, para tentar manter no final de semana, se possível, e não ter tanta discrepância de horário. Na rotina, parece que tentaram seguir aquela rotina e foi super bem aceita sim, tem família que até já deu feedback, falou que está fazendo a mesma rotina em casa no final de semana ou quando está afastado pelo médico, às vezes, uma gripezinha, teve um surto de virose há um mês atrás, aí esses casos, eles estão tentando manter a rotina em casa. E aí então fica sempre esse diálogo com a família e se é uma questão de saúde pontual, nós entregamos para a família a criança com um encaminhamento de saúde, esse encaminhamento da criança que é o que é a comunicação entre educação e saúde. (Educadora D)*

Tal dinâmica pode configurar tanto uma parceria com as famílias, quanto uma interferência, talvez até intrusão nos modos como conduzem os cuidados com os filhos, o que pode sugerir uma certa mescla entre o papel da família e o da escola. Acima o tom queixoso, e, logo abaixo, a estimulação de certa dependência.

*A gente ainda tem um diálogo bom com as famílias, por exemplo, alertamos a mãe na questão da vacina, da imunidade dele muito bebê junto com outros que já carregam outros vírus. Tem um que está fazendo só meio período, então tem esse cuidado com o bebezinho. A gente tem esse cuidado, esse olhar, e se a família não tem como, tem que trabalhar, então a gente está*

*fazendo essa adaptação, porque é uma adaptação que está se alongando muito porque ainda tem a introdução alimentar.* (Educadora A)

Aqui, temos o cuidado referido explicitamente como tarefa satisfatória; o limite entre o papel da família e o da escola parece muito tênue. Indagamos: será que essa dinâmica poderia gerar ambivalência na família? Poderiam ora se sentirem cuidados, amparados, ora descuidados pela escola, ou seja, desautorizados, destituídos de suas funções parentais?

### **Considerações finais**

O trabalho com crianças pequenas exige do/a professor/a competência polivalente: trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abranjam todos os cuidados básicos essenciais, até conhecimentos específicos das diversas áreas do conhecimento, o que requer uma formação bastante ampla deste/a profissional, que segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 41), deve tornar-se um aprendiz, refletindo sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e comunidade, buscando informações sobre a prática com as crianças, a observação, o registro, o planejamento e a avaliação.

A implementação de uma proposta curricular de qualidade depende, principalmente, da qualidade da formação inicial e continuada de professores, o que requer a implantação de um projeto educativo como um processo sempre inacabado, provisório e historicamente contextualizado, que exige inúmeras reflexões e debates constantes entre os envolvidos e interessados direta e/ou indiretamente.

Concordamos com Panizzolo (2017) na asserção de que o coletivo não pode dispensar a formação continuada, que deve fazer, invariavelmente, parte da rotina institucional. A formação deve prever o encontro entre professores, possibilitando troca de ideias sobre a prática, supervisão, bem como estudos sobre os variados temas pertinentes ao trabalho, organização e planejamento da rotina, do tempo, das atividades e demais questões relativas ao projeto educativo.

As entrevistas realizadas indicam que tudo isso tem sido contemplado nas reuniões, o que fica de fora é uma proposição dirigida ao cuidado do cuidador: a acolhida.

Ressaltam Locatelli e Diniz-Pereira (2019) que, no Brasil, deparamo-nos com uma política que permitiu uma ampla oferta de cursos de licenciatura, mas com pouco ou nenhum

controle estatal, e paralelamente, buscou-se maior controle do efetivo exercício do Magistério por meio dos processos de avaliação em grande escala.

Os autores consideram ainda que o ato de delegar à iniciativa privada a responsabilidade em formar professores, tem se tornado um agravante à parte. Na medida em que o chamado investimento pessoal ou dos interesses do mercado contribuíram para aumentar o número de professores, com diploma de ensino superior, não necessariamente colaborou para uma maior democratização do conhecimento, já que

essa desincumbência do Estado não tem sido coerente com o perfil dos estudantes de licenciaturas, como apresentamos anteriormente. Os esforços demandados para a superação das fragilidades que esses estudantes trazem do ensino básico, devido, principalmente, às suas dificuldades socioeconômicas, são incompatíveis com a dedicação e o investimento que conseguem realizar. (LOCATELLI; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 239).

Assim, o Estado, ao delegar suas responsabilidades à esfera privada, contribui indiretamente com uma formação deficitária, perdendo a oportunidade de suplantando as lacunas acumuladas por estes estudantes ao longo de sua formação escolar progressiva.

Guimarães (2017) assevera que, para o século XXI, foi estabelecido o desafio de ampliar o acesso e aperfeiçoar a qualidade do atendimento às crianças de 0 a 3 anos, por meio de políticas e propostas pensadas para as peculiaridades de cada faixa etária, além da proposição de projetos de formação dos/as profissionais envolvidos em conhecimento já adquirido no tocante às necessidades e características infantis, com vistas a garantir às crianças brasileiras o direito à educação de modo “emancipatório”.

Diríamos que complementar estas ações com atenção especial ao campo emocional do/a professor/a poderia agregar em qualidade e bem-estar pessoal, resultando em um trabalho que pode, com efeito, integrar satisfação pessoal e profissional.

Neste sentido, Marin (2018, p. 127) faz um apontamento e questões:

A necessidade da presença do objeto no início da vida, para que sua ausência possa ser representada. A creche poderia se constituir nesse espaço, quando a mãe não está presente? Em quais condições? Poderia se oferecer como objeto para permitir continuidade e permanência, ser referência para família que a busca, sustentar separação entre o bebê e sua família, e oferecer condições para bem simbolizar o objeto perdido, se constituindo como “objeto”? Como

poderia evocar os primeiros tempos, os repetidos não encontros em relação à mãe, oferecendo palavras que possam representar o vivido e perdido?

Concordamos com a autora quando afirma que estas reflexões apontam que o trabalho do/a educador/a só é possível mediante a garantia de condições para que isto ocorra. Os momentos de reuniões pedagógicas ou de PEA podem servir como espaço para este propósito, assim como

por exemplo, a supervisão, para que haja suporte à alteridade, aos estranhamentos, à potência criada em cada encontro. Só assim trabalhar-se-á na direção de perceber que o outro (criança, família) não está a serviço do narcisismo do cuidador ou mesmo da creche tão bacana, cativo de sua demanda de amor, de sua proteção, da “boa vontade”. Um encontro que não se sustente apenas na compaixão, no amor e que permita que a criança se afirme, a partir de suas competências, resgatando aquilo que lhe é de direito-descobrir e se posicionar no mundo [...] (MARIN, 2018, p. 140).

A formação precisa, portanto, ser abrangente e extrapolar os cursos de formação inicial e de formação continuada. É importante que este sujeito – o/a professor/a – tenha ele próprio suas necessidades atendidas pelo ambiente provisionado pela equipe gestora, por exemplo. Ao tomar de empréstimo, uma vez mais, as postulações de Winnicott sobre o ambiente, consideramos que este precisa ser suficientemente bom em amplo aspecto.

## Referências

BORGES, Ana Lúcia. Desafios para a gestão atual na creche. **Revista Magistério** – Das creches aos CEIs - Edição especial, n. 3, p.21-28, 2017. (Comemoração da transição dos Centros de Educação Infantil – CEIs para o Sistema Municipal de Ensino (15 anos). Publicação da coordenadoria pedagógica da SME para os professores da rede de ensino da cidade de São Paulo). Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/revista-magisterio-das-creches-aos-ceis-ed-especial/>. Acesso em: mar. 2021.

FIGUEIREDO, Luís Claudio Mendonça. **As diversas faces do cuidar**. Novos ensaios de psicanálise contemporânea. 3. ed. São Paulo: Editora Escuta, 2020.

FOCHI, Paulo Sérgio; STOCK, Bianca Sordi. Contribuições de Elinor Goldschmied e Donald Winnicott para os cuidados e a educação de bebês. In: MARIN, Isabel da Silva Kahn.; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de; ARAGÃO, Regina Orth de. (org.). **Quem é o**

**bebê hoje?** A construção do humano na contemporaneidade. São Paulo: Blucher. 2022. p. 137-154.

GUERRA, Victor. Formas de (de)subjetivação infantil em tempos de aceleração: os transtornos da subjetivação arcaica. In: ARAGÃO, R Orth de.; ZORNIG, Silvia Abu-Jamra. (org.). **Continuidade e descontinuidade no processo de subjetivação do bebê**. São Paulo: Editora Escuta, 2018. p. 165-192.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017. Disponível em:  
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081/pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

LOCATELLI, Cleomar.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 3, p. 225-243, jul./set. 2019. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n3p225-243>

MARAFELLI, Cecília Maria; RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; BRANDÃO, Zaia. A formação profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 982-997, 2017. Acesso em: maio 2021.  
<https://doi.org/10.1590/198053144293>. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/cp/a/LqdJgDtX6mXF96c5T9VxVwG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: maio 2021.

MARIN, Isabel da Silva Kahn. A função simbolizante da creche e no processo de subjetivação do bebê: a conquista do eu e do mundo. In: ARAGÃO, Regina Orth de.; ZORNIG, Silvia. Abu-Jamra. (org.). **Continuidade e descontinuidade no processo de subjetivação do bebê**. São Paulo: Editora Escuta, 2018. p. 124-140.

PANIZZOLO, Claudia. E as crianças? Notas sobre a história das creches em São Paulo. **Revista Magistério** – Das creches aos CEIs - Edição especial, n. 3, p. 6-16, 2017. (Comemoração da transição dos Centros de Educação Infantil – CEIs para o Sistema Municipal de Ensino (15 anos). Publicação da coordenadoria pedagógica da SME para os professores da rede de ensino da cidade de São Paulo). Disponível em:  
<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/revista-magisterio-das-creches-aos-ceis-ed-especial/>. Acesso em: jul. 2020.

BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: jan. 2021.

SÃO PAULO. (Município). **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. 80 anos da educação infantil. São Paulo: PMSP, SME, 2015. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/24900.pdf>. Acesso em: set. 2021. Parecer CNE/CEB 04, 16 de fevereiro de 2000. (2000, 6 de julho). Diário Oficial da União. [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb004\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb004_00.pdf) São Paulo (2019). **Currículo da cidade**. SME/COPED. <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/51927.pdf>

SOARES, Dulce Helena Penna; AGUIAR, Fernando; GUIMARÃES, Beatriz da Fontoura. (2010). **O conceito de identificação no processo de escolha profissional**. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-03942010000200011](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942010000200011)

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Trabalho originalmente publicado em 1971).

***Recebido: outubro/2023.***

***Publicado: maio/2024.***