**TÍTULO: A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTITUIÇÃO DA CARREIRA DOCENTE**

*PINHO, Gabriela Gouveia[[1]](#footnote-0)*

Trabalho realizado sem financiamento

 **EIXO TEMÁTICO:** Formação de professores e educadores de infância

**RESUMO**

O presente artigo propõe uma reflexão acerca das singularidades da professora de Educação Infantil, partindo das origens históricas desta etapa educativa e das concepções de criança e infância que delineiam as práticas docentes. A formação docente foi colocada em questão, pois historicamente, por sua característica assistencialista e tutelar, a EI foi submetida ao descaso do Estado em relação à sua equipe profissional. Embora hoje se exija formação específica para atuação, as profissionais de EI enfrentam resquícios desta marginalização em seus salários, carreiras e (des)prestígio social.

Palavras-Chave: Professoras de educação infantil; Professoras de creche; Profissionais de educação infantil; Profissionais de creche; Formação de professores.

**INTRODUÇÃO**

A Educação Infantil (EI) carrega na história de sua concepção marcas profundas do descaso, além de ter se configurado por longos anos como um serviço acentuadamente tutelar, principalmente para as camadas mais pobres, que demandavam serviços sociais e educacionais públicos. Somente a partir de legislações mais recentes, como a CF de 1988 e a LDB de 1996 que esta etapa educacional passou a ser reconhecida como um direito da criança, e não apenas um serviço de guarda oferecido aos pais trabalhadores. No entanto, a educação destinada às crianças pequenas ainda hoje, enfrenta desafios para legitimação do seu espaço, uma vez que suas especificidades estão pautadas nas relações, estabelecidas no entrelaçamento entre o cuidar e o educar e seus fazeres se diferenciam dos fazeres escolares, ou seja, “enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de EI se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família” (ROCHA, 2001, p. 31). Anunciar a EI como complementar à educação familiar não é reduzi-la à continuidade dos afazeres maternos, mas sim considerá-la como co-autora e colaboradora no desenvolvimento integral da criança pequena (BARBOSA, 2010). Corroborando com a concepção da primeira etapa da educação básica estar ligada não apenas à criança mas também à sua família (Ibidem), na qual se busca o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 2013), este artigo objetiva tratar das especificidades da EI, bem como, o preconceito geracional[[2]](#footnote-1) que recai sobre a educação de crianças, principalmente as bem pequenas.

1. **EDUCAÇÃO INFANTIL - O QUE É E PARA QUEM É?**

A EI é a primeira etapa da educação básica e está dividida em creches - para crianças de 0 a 3 anos e pré escolas - para crianças de 4 e 5 anos. Anteriormente à Constituição Federal (1988) representava uma **assistência** gratuita, destinada como um direito dos trabalhadores urbanos e rurais, para guarda e tutela de seus filhos, durante seu expediente, com o propósito de subsidiar melhoria à sua condição social. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da educação ressalta o dever do Estado na garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças até 6 anos de idade. Em 2013 a LDB teve sua redação alterada pela Lei nº 12.796, em que se determinou a obrigatoriedade da matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade, compreendendo a faixa etária que se destina a pré-escola. Embora existam várias leis que respaldam a responsabilidade do Estado na garantia de atendimento e garantia da gratuidade da EI em creches e pré-escolas, o que a obrigatoriedade prevê é que as famílias devem matricular as crianças a partir de 4 anos, porém o papel do Estado permanece o mesmo, inclusive para a creche, embora a interpretação não esteja sendo essa - visto que a oferta de vagas em creches tem diminuído.

Compreendendo que a especificidade da EI está “sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências lúdicas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo” (BARBOSA; RICHTER, 2010 p. 91), todo o trabalho realizado nestas instituições educacionais deve ser pensado e proposto à partir da criança, seu bem-estar, as potencialidades que podem ser desenvolvidas e no seu contexto social-cultural. Concepções de criança/infância baseadas em um determinado povo/lugar, que pautam suas ideias em padrões específicos e homogêneos, desconsiderando quaisquer outras realidades não se enquadram numa Pedagogia da Infância e estão longe de ser igualitárias sob a perspectiva da equidade. Rosemberg (2001, p. 20) deixa questionamentos pertinentes a esta discussão:

Quais os limites de atuação para transformar, alterar os valores de uma pessoa, de um grupo, de uma instituição, de uma nação? Quem dispõe do melhor código de valores? Quais os mais justos, corretos e válidos? Ao olhar de quem? Dos profissionais que trabalham no estabelecimento? Dos pais e das mães? Das crianças? Do governo? Das organizações multilaterais?

Assim, defende-se aqui a EI como etapa educacional, destinada a todas as crianças, sejam elas meninas ou meninos, ricas ou pobres, pretas ou brancas, filhas e filhos de trabalhadores ou não. Uma EI gratuita, de qualidade, responsiva.

**2. CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E CRIANÇA - IMPACTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Uma educação de qualidade fundamenta-se na compreensão de quem é o indivíduo a quem se refere, ou seja, a concepção de criança e de infância é o que irá determinar todo o trabalho educativo. Conforme explicitado anteriormente, apresento aqui a infância como uma categoria estrutural permanente, apoiada no conceito de Qvortrup (2010, p. 638) de que “a infância enquanto período é uma fase transitória para que cada criança se torne um adulto, por outro, enquanto categoria estrutural, a infância não pode nunca se transformar em algo diferente e menos ainda em idade adulta”. Corsaro (2011, p. 15) corrobora com este pensamento, e acrescenta dizendo que: “Quando nos referimos à infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade”.

Embora estudos, principalmente a partir do século XX, apontem a infância como uma categoria, parte da sociedade, não é pouco comum a infância ainda ser definida como um estágio preparatório da vida adulta, como algo inacabado e sem importância (JOBIM E SOUZA, 1996). Este pensamento serviu de base para que políticas e serviços oferecidos às crianças as concebessem como um vir-a-ser, ou seja, trata-se de fornecer às crianças cuidados e ensinos que tragam “lucro” futuro, ou melhor, que deem subsídios para o desenvolvimento de um adulto melhor (QVORTRUP, 2010). Corsaro (2011, p. 18) também aponta que “é comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva, isto é, em uma perspectiva do que se tornarão - futuros adultos, com um lugar na ordem social e as contribuições que a ela darão”. Considerar que as crianças contribuirão para a sociedade apenas quando não forem mais crianças, é uma ideia refutada pelas perspectivas interpretativas e construtivistas, que argumentam que “as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada” (CORSARO, 2011 p. 19).

Este reconhecimento das crianças como “agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011 p. 15) é o que contribui positivamente para que elas se tornem protagonistas do projeto educacional.

**3. A PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A formação docente é um assunto que há muito têm se discutido, principalmente quando envolve questões relacionadas à qualidade da educação. A LDB 9.394/1996 (alterada na Lei 13.415/2017), estabelece como formação mínima para o exercício do magistério na EI e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Ou seja, prevê que o estudo e o preparo para atuar mesmo com as crianças bem pequenas é necessário e irrefutável. Esse entendimento é recente, visto que as atribuições das professoras de crianças pequenas eram vistas como simples, desimportantes e requeriam, dessa maneira, menor preparo da profissional (BARBOSA, 2010; HECK, 2014; MATTOS, 2013). Por ser inicialmente concebida como um “favor” concedido aos pobres, as ações realizadas no sentido de oferecer o acesso à EI foram também “meramente assistencialistas, fortemente baseadas no sentido de cooperação e no voluntariado e no assalariamento precário de pessoas desqualificadas para realizar o atendimento às crianças” (TATAGIBA, 2011 p. 167). Essa marginalização da EI deixou sequelas como, por exemplo, a questão da baixa remuneração. Bonetti (2006, p.10) aponta que “o salário da professora/mulher era considerado complementar ao orçamento doméstico, seus conhecimentos inferiores aos do homem, e seu instinto maternal como vocação nata para educar.”

Em decorrência da existência de professoras atuantes na EI – como também em outras etapas da educação básica – sem a formação mínima definida pela LDB, temos visto o surgimento de políticas públicas que buscam reverter este quadro, possibilitando acesso a formação para estas colaboradoras. No entanto, uma dificuldade para o aproveitamento destas oportunidades de formação, muitas vezes é a falta de condição de permanência nos cursos/programas ofertados, uma vez que, como resultado dos baixos salários pagos a essa categoria, muitas profissionais se obriguem a dobrar sua jornada de trabalho, além de gastar horas em casa preparando aulas e corrigindo atividades, o que compromete também sua qualidade de vida (JACOMINI, PENNA, 2016).

Neste sentido, faz-se necessário refletir sobre a especificidade do trabalho da profissional que atua nos espaços de EI, seja para contrapor a ideia tutelar que a educação de crianças bem pequenas carrega, seja para fortalecer o profissionalismo desta ação docente, colaborando com a valorização das profissionais já atuantes e contribuindo com aquelas que estão buscando constituir-se nessa profissão.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das discussões levantadas foi possível identificar, mesmo que inicialmente, as dificuldades enfrentadas ainda hoje na constituição de uma consolidação profissional, como a valorização das profissionais que atuam na EI, sua remuneração, carga de trabalho e oportunidades de formação continuada.

Embora muitas questões políticas tenham sido reformuladas no que diz respeito a esta etapa de ensino, e muitos estudos tenham se dedicado a denunciar, elucidar e contrapor as desigualdades que resultaram na marginalização da EI, sabemos que há um longo percurso a ser percorrido, principalmente no que diz respeito a legitimação da educação de crianças bem pequenas.

Sem objetivar encerrar a discussão, este artigo tem o intuito de provocar questionamentos, a fim de encorajar uma maior reflexão acerca das políticas públicas atuais bem como trazer um novo olhar para os diversos fatores que envolvem a docência na EI.

**REFERÊNCIAS**

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

BONETTI, Nilva. Constituir-se professora de Educação Infantil – caminhos e descaminhos. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 8, n. 13, p. 24-44, jun. 2006. ISSN 1980 - 4512.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição Federal**. República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei no 8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

BRASIL. Lei no 13.257. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 2016.

BRASIL. Lei no 9.394. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei no 11.274. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2006.

BRASIL. Lei no 12.796. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2013.

CORSARO, William. O estudo sociológico da infância. In: CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13-72.

HECK, Beatriz Terezinha Muraski. **A carreira das educadoras da educação infantil no Município de Curitiba: integração com a educação ou consolidação da marginalização?**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

JACOMINI, M. A. & PENNA, M. G. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **ProPosições**. v. 27, n. 2 (80), p. 177-202, 2016.

JOBIM E SOUZA, Solange. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (Orgs). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996, p. 39-55.

MATTOS, M. N. S. S. **LEITURA LITERÁRIA NA CRECHE: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural**.** **Educação e Pesquisa**, vol.36, n.2, p.631-644, 2010.

QVORTRUP, Jens. Infância e política. Cad. Pesqui., São Paulo , v. 40, n. 141, p. 777-792, Dec. 2010.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche**. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 85 - 96, maio 2010. ISSN 1984-6444.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, Apr. 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 19-26, abr. 2001.

TATAGIBA, Ana Paula. Percursos de uma luta urgente: a educação infantil como dever do Estado. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 29, p. 146-171, jul./dez. 2011.

1. Graduada em Pedagogia pela UFPR. Mestranda em Educação na linha: Diferença, Diversidade e Desigualdade Social pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFPR. Professora de Educação Infantil no Colégio Internacional Everest, Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: gabrielagpinho7@gmail.com [↑](#footnote-ref-0)
2. Utilizo aqui o conceito de infância como uma categoria geracional (QVORTRUP, 2010), uma categoria permanente no sentido em que a infância não deixa de ser infância quando seus integrantes passam a pertencer a fase adulta, mas, permanece para receber novas gerações de crianças, embora possa ser modificada ao longo da história. Ao utilizar o termo preconceito geracional refiro-me a um preconceito voltado especificamente para uma geração de indivíduos, ou seja, uma escala etária. [↑](#footnote-ref-1)