

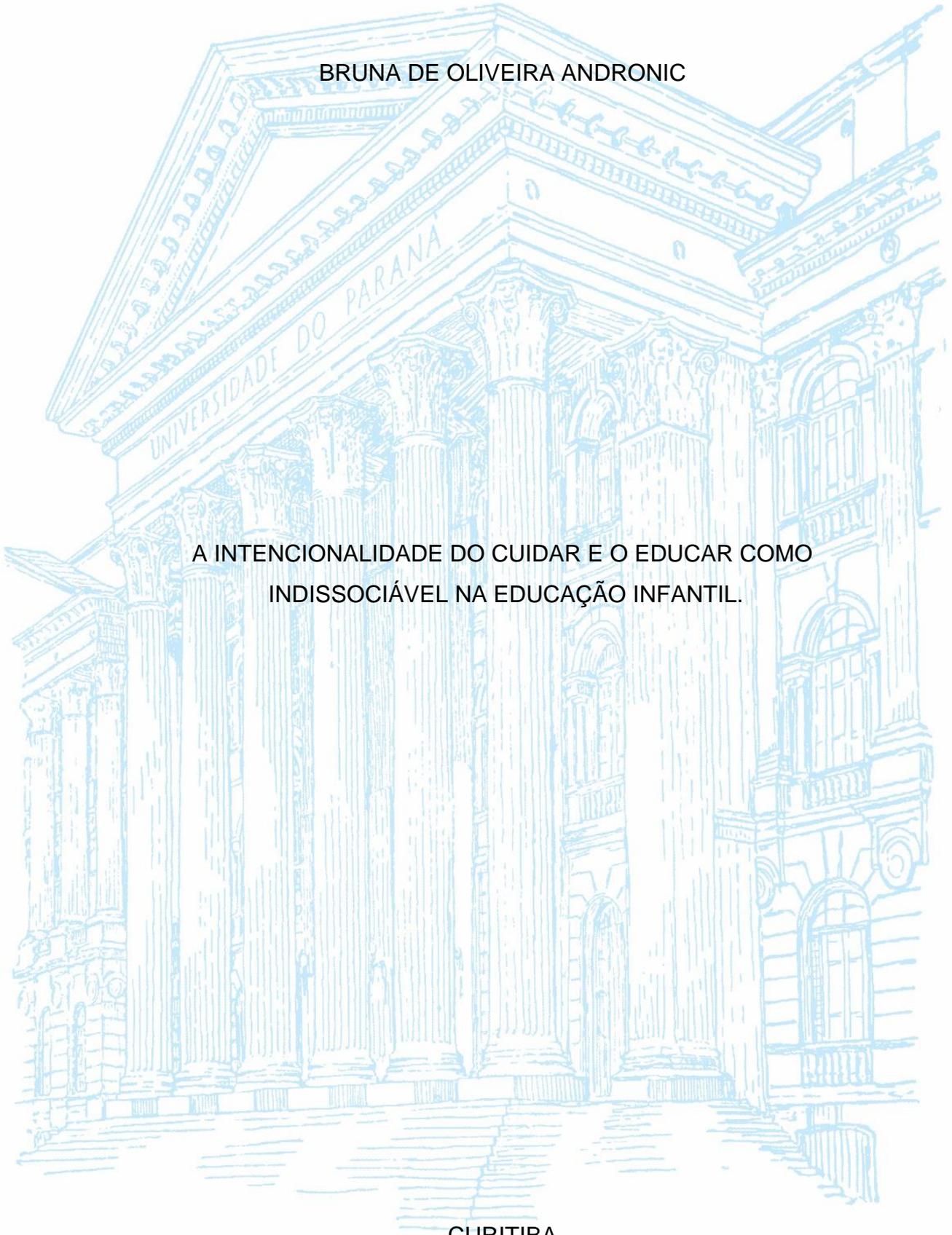
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BRUNA DE OLIVEIRA ANDRÖNIC

A INTENCIONALIDADE DO CUIDAR E O EDUCAR COMO
INDISSOCIÁVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

CURITIBA

2024



Bruna de Oliveira Andronic

A INTENCIONALIDADE DO CUIDAR E O EDUCAR COMO
INDISSOCIÁVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

TCC apresentado ao curso de Graduação em pedagogia, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Renata Riva Finatti

CURITIBA

2024

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero dedicar a construção desse TCC a Deus, por me manter firme em todos os anos de graduação, por me ajudar e permitir realizar essa conquista. Também dedico a menina de seis anos que sonhava alto em um dia poder ser professora, que passava em frente ao prédio histórico com o pai e desejava com todas as forças estudar na Universidade Federal do Paraná. Após anos de muita luta, conquistas e aprendizados, nós conseguimos!!

Também quero agradecer, a todas as pessoas que antecederam a mim, e que de forma direta ou indireta, fizeram com que essa Universidade existisse, de forma pública, gratuita e de extrema qualidade, não há palavras suficientes para expressar minha eterna gratidão. Aos meus diversos professores que me desconstruíram, dividiram seus conhecimentos e me ajudaram a enxergar a vida com outros olhos, mais crítico e humano. A minha orientadora Renata, por aceitar me orientar, por sua paciência e apoio que teve para comigo.

Ao meu marido Joares Borges, que me apoiou em todos os momentos, que teve paciência nas diversas noites e finais de semana que passava em claro estudando e abdicando de momentos de lazeres em prol de uma força maior. Você acrescentou sentido em minha existência e trouxe alegria em minha vida.

Aos meus pais Edson Andronic e Cleonice Oliveira, por terem tornado quem eu sou e estarem ao meu lado em todos os momentos, me guiando desde o início. Aos meus irmãos gêmeos Bruno e Brenda por me darem forças para continuar lutando e buscando um futuro melhor, um dia serão vocês nesta instituição escrevendo os agradecimentos de vocês.

Aos meus diversos colegas de curso e de profissão, as crianças que passaram por minha vida ao longo dos estágios realizados, vocês nortearam minha trajetória acadêmica e profissional, carregando cada risada, aprendizado e memórias afetivas em meu coração. Ao cursinho solidário Em Ação e todos os professores que trabalham com amor de forma voluntária, vocês fazem a diferença!

Por fim, não poderia deixar de agradecer a Pró- Reitoria de Assuntos Estudantis (Prae), que com o Programa de Benefícios Econômicos para a Manutenção do/a Estudante (PROBEM), me contemplou com o auxílio permanência. Sem vocês, isso não seria possível.

Educar e cuidar são ações indissociáveis. Cuidar é educar e educar é cuidar.

Sonia Kramer

RESUMO

O objetivo da presente pesquisa é mapear, através de uma revisão de literatura, como se apresenta, em nível nacional, a perspectiva da intencionalidade do cuidar e do educar como sendo indissociáveis na educação infantil. Para isso, a análise se ampara em documentos legais que envolvem a educação infantil no que diz respeito ao cuidar e educar como partes complementares entre si, e pressupostos teóricos de autores como Cerisara (1999), Campos (1994), Kuhlmann (2000), Maranhão (2000), Oliveira (2020), entre diversos outros pesquisadores que discutem sobre a temática. Para o desenvolvimento do assunto, foi escolhida a metodologia qualitativa e quantitativa, utilizando dados do Laboratório de Dados Educacionais para acrescentar dados relevantes sobre o panorama nacional sobre a formação atual dos docentes, bem como, apresentar sua importância para a realização do binômio cuidar e educar. Dessa maneira, a pesquisa aponta as diversas nuances entre essas intenções; a interferência da conjuntura histórica sobre sua manifestação atual; os preconceitos surgidos não somente sobre estas atitudes, mas em quem o pode realizá-lo; e a importância da formação pedagógica, apesar de ainda não ser totalmente atingida em todo território nacional.

Palavras-chave: Cuidar; Educar; Educação Infantil; Formação docente.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2. EDUCAR E CUIDAR: DUAS FACES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	11
2.1. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UM LONGO CAMINHO AINDA PERCORRIDO.	16
2.2. PRIMEIROS PASSOS PARA O FUTURO: O CAMINHO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NACIONAL.....	19
3. TRANSFORMANDO A INFÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	26
3.1. EDUCAÇÃO INFANTIL E GÊNERO: A PREDOMINÂNCIA FEMININA E SEUS DESAFIOS.	30
3.2. O QUE OS DADOS REVELAM?	35
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
<u>REFERÊNCIAS</u>	49

1. INTRODUÇÃO

A educação infantil, sendo a primeira etapa da educação básica nacional, desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos de idade, oferecendo um ambiente que vai além do mero compartilhamento de conhecimento acadêmico ou da função de assistencialismo para bebês e crianças pequenas. Neste contexto, a interação entre o cuidar e o educar ganha destaque como uma abordagem integral para promover o crescimento físico, emocional, social e cognitivo das crianças em seus primeiros anos de vida (BRASIL, 1996). Apesar da temática ser frequentemente debatida e exposta nos meios acadêmicos, suas particularidades ainda se mostram objetos ricos de pesquisas e debates.

Pensar na intencionalidade docente de cuidar e educar, nos remete refletir os sujeitos em que esta atividade é destinada. Historicamente e culturalmente, o conceito de criança e suas infâncias, objeto central da Educação Infantil, vem sofrendo profundas mudanças. Antigamente, havia a compreensão de as crianças serem "mini adultos", páginas em branco a serem moldadas e alheias às transformações sociais, remetendo mais a necessidade de cuidados e de guarda. Mas esse tipo de visão tem sido combatido por diversos pesquisadores da área, como Kramer (1991); Campos et al. (1993); Faria, (2005); etc. Dessa forma, os novos conceitos existentes definem "a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra [...] um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento" (BRASIL, 2006).

Compreender a criança como sujeito social, histórico, competente e de direitos, não só interfere na forma de enxergá-las, como interfere diretamente nas ações, nas normativas e orientações para a formação e promoção de melhorias na qualidade da educação destinada a elas. Levando isto em vista, e com as diversas lutas e transformações ocorridas nas políticas públicas nacionais, a educação infantil consolida seu espaço a cada ano, mostrando-se ser uma etapa educacional de suma importância para o desenvolvimento humano. De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil,

Já existe um conhecimento acumulado, a partir de pesquisas empíricas, sobre os fatores associados a resultados obtidos por crianças em seu desempenho cognitivo e socioemocional que estão ligados a características dos estabelecimentos de Educação Infantil frequentados. (BRASIL, 2006, p. 25)

Contudo, apesar dos diversos avanços, esta etapa ainda é uma tarefa a se realizar no Brasil e “embora tenha mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2005), em decorrência da promulgação da Constituição Federal de 1988. Apesar desse argumento ser antigo, atualmente, Fonseca (2019, p 87) destaca que “o conceito de creche, contudo, ainda hoje traz consigo ideias e sentimentos que remetem a instituições ligadas apenas a cuidados corporais, como higiene e alimentação, que atendem à classe subalterna em período integral e que têm função assistencial”.

Dadas as especificidades desta etapa de educação, um dos pontos das Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil, é de que “a Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação” (BRASIL, 2005). E apesar desse tópico e das diversas pesquisas teóricas existirem e mostrarem a relevância da indissociabilidade entre a ação de cuidar e educar, ainda vemos que a primeira ação é desvalorizada perante a segunda. Isto reflete, novamente, nas ações destinadas às crianças dessa faixa etária, na visão dos profissionais desta etapa de educação e na visão sobre as creches e pré-escolas, já que as relações de cuidado, principalmente com o corpo, são mais contempladas na educação infantil, e as atividades mais “pedagógicas” são entendidas e valorizadas no ensino fundamental.

Tendo esta premissa em vista, e se levando em conta os diversos setores que a cercam e são influenciadas, torna-se relevante evidenciar a importância da atitude do cuidar e educar como atitudes indissociáveis e a que essa concepção remete. A pesquisa também se justifica, pela proximidade prática que tenho com a Educação infantil. Durante minha graduação, pude estagiar por quase quatro anos em salas de berçários, maternais e prés, o que me despertou interesse pela temática e me possibilitou realizar essas práticas bem como outras atividades realizadas no interior das salas de educação dessa etapa. Também tive a oportunidade de realizar uma disciplina intitulada “Concepções e práticas”, ministrada pelas Drs. Ângela Coutinho e Catarina Moro que destacava os pontos centrais defendidos neste trabalho. Durante a disciplina, pude romper com paradigmas populares adquiridos e desenvolver um olhar crítico e valorativo sobre essa questão.

Desde modo, parte-se do seguinte problema de pesquisa: Como a interação entre cuidar e educar se manifesta na produção sobre o tema da educação infantil

brasileira? Qual a importância da formação pedagógica para a execução dessas ações, ela tem sido atingida?

O objetivo geral da presente pesquisa é mapear, através de uma revisão de literatura acerca de investigações qualitativas e quantitativas na área, a perspectiva da ação do cuidar e do educar docente como ação indissociável na educação infantil brasileira. Nesse sentido, para além do objetivo geral, também se levará em conta objetivos específicos, como: Investigar as perspectivas de diferentes autores sobre a ação do cuidar e o educar na educação infantil brasileira; mapear na literatura educacional o contexto histórico e a conjuntura atual em que se insere a educação infantil; investigar a importância da formação docente e a relação de gênero nesta primeira etapa da educação, para a promoção de uma abordagem integrada do cuidar e educar. E por fim, investigar como se encontra a relação da formação pedagógica na conjuntura atual para a promoção ativa das ações evidenciadas.

Em consonância com o exposto, a metodologia da presente pesquisa será desenvolvida mediante a soma das abordagens qualitativas e quantitativas, como já descrito. Optou-se pela abordagem metodológica mista, devido a variedade de informações encontradas e selecionadas. Para alcançar os objetivos propostos, serão utilizadas duas técnicas complementares: revisão de literatura e análise de dados. Em direção ao mapeamento da produção acadêmica, literatura da área e os documentos oficiais que abordam a relação do cuidar e educar, foram selecionados entre tantas produções, nove artigos da Scielo, oito documentos oficiais do Google, sete artigos do Google acadêmico e quatorze artigos do portal de periódicos da Capes, utilizando os seguintes descritores: educação infantil, creche, docência, leis educacionais, professor e docente; alternando as combinações entre eles. O recorte foi delimitado de acordo com a proximidade com a temática, sendo todos referentes a Educação Infantil Brasileira e com o recorte temporal de 1994 até os dias atuais. Foi escolhido o recorte de 30 anos, devido a abrangência relevante dos documentos oficiais e trabalhos publicados datados neste período, e para a comparação do cenário por onde anda o “cuidar e educar”.

Para a análise quantitativa dos dados, foi utilizado o site do MAPFOR, painel online com dados e indicadores sobre a formação docente da educação básica no Brasil, com a intencionalidade de explorar dados estatísticos sobre o número de docentes segundo níveis de formação, evidenciando assim o panorama nacional

sobre a formação docente, permeando suas interligações com os diversos sujeitos e espaços.

No que diz respeito a ética na pesquisa, ressalta-se a importância da utilização de fontes confiáveis e a não manipulação das informações obtidas tanto pela revisão de literatura, nas fontes dos documentos oficiais quanto sobre os resultados dos dados obtidos. Desde modo, “a argumentação, ou seja, a operação com argumentos apresentados com objetivo de comprovar uma tese, funda-se na evidência racional e na evidência de fatos” (Severino, 2002, p. 62). Assim, a pesquisa não se ancora em achismo e deduções, mas em dados científicas.

2. EDUCAR E CUIDAR: DUAS FACES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O binômio cuidar-educar aparece na literatura como algo que marcaria a identidade da educação infantil, sendo inerentes para seu funcionamento. Os termos também aparecem como indissociáveis tanto na literatura da área quanto nos documentos oficiais. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, destaca que “nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar” (BRASIL, 1998). As Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil, expõem a intenção de que “a Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação” (BRASIL, 2005). Mas afinal, o que seriam essas duas ações na literatura da área?

De acordo com autoras como Kramer, Cerisara, Campos, Maranhão, entre outras, o “Cuidar” na perspectiva da Educação Infantil, seria a base para se dar uma educação adequada à criança. Segundo Maranhão (2000), muitas vezes a atitude de cuidar é visto como um senso comum pelo coletivo brasileiro, no qual a maioria dos indivíduos saberiam realizar, ou que até mesmo esse ato fosse ligado e inato ao gênero feminino. Mas, na realidade, o cuidado é um processo que tem uma epistemologia, ou seja, tem uma ciência, todo um saber acerca dessa funcionalidade. É importante que esse cuidar deva ser direcionado a promover a autonomia da criança, assim como seu bem-estar, suas necessidades básicas, de acordo com os preceitos da ciência, e não somente com base no instinto materno e humano. A autora Maranhão (2000), defende também a ideia de correlacionar a Educação Infantil com a área da saúde por ser uma etapa vinculada a cuidados. Porém, Cesarina (1999) e outras autores, defendem que essa relação não é benéfica por ser áreas distintas. Contudo, como a autora apresenta argumentos relevantes e heterogêneos, suas ideias são válidas para complementar a temática.

Para as mesmas autoras mencionadas acima, o “Educar” na literatura da área está fortemente relacionado a aspectos ligados ao desenvolvimento cognitivo, à ação de formação moral e intelectual. Este, por sua vez, tende a ser mais valorizado pela sociedade do que o primeiro, já que demonstram serem atividades dirigidas com a intenção de transmitir algo, consideradas como pedagógicas. Para Cerisara (1999, p. 16), “essa interpretação reducionista do pedagógico, acabou por trazer para as creches e pré-escolas uma desvalorização das atividades ligadas ao cuidado das crianças pequenas”. De acordo com a autora, essa dicotomia expõe “que ainda não

está clara uma concepção de criança como sujeito de direitos, que necessita ser educada e cuidada" (1999, p. 16)

Histórica e culturalmente, a criança pequena é vista como um ser que deve ser cercado de cuidados de modo a proporcionar um desenvolvimento sadio, principalmente o relativo ao seu estado físico (Vitta. Emmel. 2004, p.7). Dadas as características do termo, quando associada às especificidades da infância, a ideia que se remete é a ação de atenção, prevenção, zelo e até mesmo de tratar da saúde e do bem-estar. Para Campos (1994, p. 35) a noção de cuidar é utilizada para abranger "todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessários ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, 'cuidar', todas fazendo parte integrante do que chamamos de 'educar'". Tiriba, ressalta que "no campo da educação infantil, o cuidar está historicamente vinculado à assistência e relacionado ao corpo" (2005, p. 2)

Essas atividades se mostram ainda mais enraizadas e necessárias no cotidiano de trabalho de educadoras do berçário. Becker (2013) e Campos (1994), defendem que os bebês de 0 a 3 anos demandam maiores cuidados básicos, como alimentação, higiene e sono. Sendo assim, "as necessidades dos bebês demandam das educadoras práticas que vão muito além do que é considerado pedagógico ou educacional" (Becker, 2013, p. 2). Em contrapartida, Guimarães defende que o cuidado tem um sentido de atenção "numa dimensão que extrapola os cuidados corporais, compreendendo-o como modo de relação dos adultos com as crianças que envolve responsividade e diálogo" (2018, p. 7).

Embora o cuidar tenha sua interpretação voltada mais para as questões biológicas e assistenciais, o ato de cuidar não se resume apenas aos cuidados corporais do educador com o educando. Maranhão (2000) descreve que, conforme o(a) professor(a) identifica as demandas das crianças e as auxiliam em suas necessidades, como na troca de fralda, na alimentação ou em quaisquer outras atividades, as crianças não só são cuidadas como também aprendem "aos poucos a identificar e nomear as próprias sensações corporais, possibilita que ela construa a representação mental de seu corpo, que aprenda rituais e regras sociais para a convivência coletiva" (2000, p. 5-6). Para ela, o cuidado adequado incentiva as crianças a desenvolverem confiança, a coordenação motora, gostos por brincadeiras, danças, jogos, a indagar e se motivar para enfrentar novos desafios, sendo assim, "as crianças aprendem a cuidar de si ao serem cuidadas" (Maranhão 2000, p. 6).

Os documentos legais, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, valorizam esta ação, conceituando do seguinte modo:

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. (BRASIL, 1998, p. 24)

Nessa linha de raciocínio, começamos a observar os motivos para que se entenda o ato de cuidar e educar como indissociáveis. Apesar de seus conceitos serem diferentes entre si e bem definidos, podemos perceber que um se relaciona com o outro de modo complementar. Para ensinar a escrever, interpretar, recortar, colar, pintar, estimular a coordenação motora fina, entre outras habilidades que são requisitos para a educação fundamental e para a vida adulta, os(as) docentes da educação infantil precisam cuidar para que as crianças pequenas aprendam e manuseiem os materiais da melhor forma possível e sem se machucar. Também precisam ter a sensibilidade de cuidar, para que emocionalmente, as crianças não se sintam pressionadas a realizar as atividades sempre de forma assertiva. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, “Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena” (BRASIL, 2010, p. 12)

De acordo com estudos realizados por Sehr e Lopes (2023, p. 205), foi observado que os(as) professores(as) dessa faixa etária, além de todas suas atribuições, participam de forma ativa na subjetivação das crianças e que “o cuidado exige presença, previsibilidade, intimidade e sensibilidade, o que, muitas vezes, é solicitado pelos próprios bebês/crianças que convocam o adulto”.

Como vimos, a intenção do cuidado se faz presente em muitas atividades, sendo inerentes para o trabalho com os bebês e crianças pequenas na Educação Infantil. Dessa forma, na maioria das vezes, não há a possibilidade de trabalhar com essa faixa etária, somente com os princípios de educar e cuidar separadamente, principalmente quando o termo cuidar é compreendido somente com a ideia do senso comum. Para Paulo Freire (1996), não se pode falar em educação sem amor, no caso

da temática debatida, não se pode falar em educação infantil sem a indissociabilidade do ato de cuidar e educar.

Deve-se levar em conta, ainda, que as ações citadas também são desenvolvidas no âmbito familiar, porém, de formas distintas entre si. Para Sehr e Lopes (2023), o ambiente familiar seria privativo, no sentido de os pais, mães ou responsáveis poderem educar seus filhos e filhas de forma unitária e de acordo com seus interesses, seus valores e suas crenças. Já o ambiente escolar é coletivo, pois são várias crianças com diversas demandas para cada educador(a), compartilhando um determinado espaço em comum, advindas de ambientes privados muito distintos. Sendo esse um dos muitos motivos, a escola se diferencia do contexto social familiar, “o que pode contribuir para o desenvolvimento integral na primeira infância (Et. al, Elfer & Deanley, 2007). Segundo os mesmos autores, os cuidados destinados às crianças não se resumem aos cuidados familiares, e que isso fica nítido especialmente no contexto brasileiro, onde diversos sujeitos estão implicados no cuidado e no desenvolvimento da subjetivação das crianças (Sehr, Lopes, 2023). De acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LDB/1996, Art. 1º, “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Também em seu artigo segundo, salienta que “a educação é um dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Com esse pressuposto, Cerisara (1999), faz a seguinte relação:

Se é dever do Estado e opção da família assegurar a educação da criança a partir do seu nascimento, em complementaridade com o papel e as ações da família nessa função, as instituições de educação infantil têm uma especificidade que as torna diferentes da família e da escola e que devem, devido à especificidade da faixa etária de suas crianças, desenvolver atividades ligadas ao cuidado e à educação dessas crianças. (1999, p. 16)

Assim, devido as especificidades de cada ambiente, a escola não deve ser entendida como uma mera extensão do ambiente doméstico (Cerisara, 1999; Sehr, Lopes, 2023). E por mais que as crianças e as famílias tenham familiaridade e intimidade com o ambiente educacional, deve-se ter em mente que “as creches e pré-

escolas não são as casas das crianças, não são hospitais e nem devem ser escolas de ensino fundamental, mesmo que atualmente tenham o dever de partilhar com as famílias a responsabilidade pela educação das crianças [...]” (Cerisara, 1999, p. 13). Para que não volte a ideia e importação do modelo hospitalar/familiar e do modelo da escola de ensino fundamental, visualizados por um longo período no início do desenvolvimento da educação infantil.

Cerisara (1999), defende que é preciso evidenciar as proposições de finalidades pedagógicas, visando uma educação e cuidado da criança pequena que não se associe a modelos do ensino fundamental escolarizante. Dessa forma, indica que o termo “ensinar” como inapropriado para esta etapa. A autora explica que trocar o termo de ensinar pelo termo de educar, “foi a forma encontrada para não reforçar a concepção instrucional escolarizante presente nos demais níveis de ensino e indicar uma proposta de trabalho com crianças cuja especificidade requer uma prevalência do educativo sobre o instrucional” (1999, p.15). Dessa forma, a Educação Infantil tenta afastar-se do modelo escolar que é considerado desfavorável, e prevalece, ao menos na literatura, a indissociabilidade de cuidar e educar, para que esta etapa seja educativa sem que se aproxime dos modelos da educação fundamental.

Não há, em toda a literatura da área estudada para esta pesquisa, autores e pesquisadores que diferem da afirmativa sobre a importância do binômio cuidar e educar. Existe um grande consenso de que as duas intencionalidades andam lado a lado para o desenvolvimento das crianças pequenas e para o pleno funcionamento desta etapa de educação. A literatura evidencia ainda que o binômio dos termos foi incansavelmente discutido pela literatura da área, mas ainda a identidade da educação Infantil e suas especificidades são alvos de polêmicas e debates. Foi criado o termo educare, a fim de integrar os termos e promover uma maior compreensão de sua natureza educativa, mas é visto que existe ainda uma dicotomia presente. É possível que em alguns momentos e situações no cotidiano da prática educativa, que a parte prática se diferencie da parte teórica, ainda mais se a teoria não for bem fundamentada com a devida criticidade para seus educadores(as). O binômio cuidar e educar, se não for bem fundamentado, pode reforçar a separação das práticas de cuidado e educação nas ideias e práticas dos futuros profissionais.

Outra questão importante é a consolidação do conhecimento de que é impossível cuidar de crianças sem educá-las, pois, é visto que o ato de cuidar por si só, é educativo (Maranhão 2000). Mas, no geral, o jargão dos termos não é suficiente

para estabelecer os limites de como essas ações se consolidam na prática. As ações de cuidado não se limitam a Educação Infantil, mas se estende para todas as outras etapas da educação até a vida adulta. E, por conseguinte, de que as ações de cuidar e educar não necessariamente são ações positivas, já que se pode realizá-las de diferentes modos. Côrrea (2003, p.107), chama a atenção para o fato de que há variadas formas de cuidar e educar: “com diálogo e afeto ou com repressão e agressividade, por exemplo”. Dessa forma, “É preciso, portanto, qualificar o cuidar e o educar. Trata-se de esclarecer como e para que educar e cuidar da criança pequena em contexto escolar.

Tendo em vista a necessidade e importância da qualificação da Educação Infantil e demais temas que a cercam, é relevante entender onde ela se encontra em nosso panorama brasileiro. Para Cerisara (1999), para entendermos a relação do cuidar e do educar na educação infantil, é importante que levemos em conta o contexto histórico e a conjuntura onde as creches e pré-escolas se inserem. A análise de como surgiram os modelos dessa educação no Brasil, é um dos caminhos para entendermos as concepções, ações e as políticas públicas voltadas para ela na atualidade. Segundo Kuhlmann “a realidade nacional, e nela a situação da educação das crianças pequenas, não permite fazer da data um convite ao esquecimento.” (2000, p. 5). Através dessa análise, poderemos compreender os entraves e desafios sobre esta questão.

Desde modo, os tópicos abaixo descrevem o percurso da educação básica nacional e como se iniciou a inserção da Educação Infantil no Brasil, exibindo assim, como ela se situa no plano nacional atual.

2.1. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UM LONGO CAMINHO AINDA PERCORRIDO.

Atualmente, a educação básica é reconhecida como um direito de todos os brasileiros e dever do Estado. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, “A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade [...]” (BRASIL, 2010, p. 12). Mas nem sempre a educação se encontrou

com essa mesma percepção, principalmente a etapa da Educação Infantil, que sofreu inúmeras transformações ao longo do tempo.

Para Surh, “em nosso país, embora já houvesse educação no sentido amplo do termo, o processo de constituição da educação formal teve seu início oficial com a vinda dos jesuítas, em 1549, que tinham a intenção de catequizar os índios” (2012, p. 29). Com o passar dos anos, essa educação não supria as necessidades da coroa e as demandas que as evoluções da época perpassavam. Com a vinda em 1808 da família real portuguesa ao Brasil, “por interesse e necessidade da corte – e não necessariamente da população brasileira- houve a criação de uma série de cursos, tanto profissionalizantes em nível médio, como em nível superior, bem como militares” (Ghiraldelli, 2006, p. 28. apud Surh, 2012, p. 31). Após a saída da família real portuguesa de nosso solo e a conseqüente Proclamação da Independência, o Brasil necessitava de uma constituição própria. Dessa forma, houve um esforço na construção desta, sendo promulgada em 1824. Este texto já contemplava a educação em um tópico específico. Segundo Surh,

A carta Magna determinava que o império deveria possuir escolas primarias, ginásios e universidades, ou seja, um sistema educacional. Mesmo assim, a situação em que se encontrava a educação brasileira, no plano prático, pouco mudou, pois a escola, dirigida mais aos jovens do que às crianças, tinham pouca ou nenhuma relação com o mundo pratico [...]” (2012, p. 31)

Em 1889, com a Proclamação da República, os intelectuais da época acreditavam na educação como um caminho para se alcançar a solução das problemáticas brasileiras. Esse movimento ficou conhecido como *entusiasmo pela educação* e defendia a extensão da escola elementar ao povo, o enriquecimento dos conteúdos transmitidos e mostrava preocupação com a formação dos professores para esta função. A partir de 1920, o Estado assumiu para si a função de mantenedor do ensino público, e mesmo que não houvesse um bom planejamento das questões pedagógicas, houve uma intensa expansão do número de escolas (Surh, 2012).

Em meados de 1930, com o advento da revolução industrial no Brasil, esse cenário e ideais foram ganhando mais força e passando por diversas transformações. Uma delas foi o surgimento da necessidade de formação da mão de obra, que requeria formações específicas para o mercado de trabalho. Tanto Kuhlmann (2000) quanto Surh (2012), ressaltam que no final dos anos 1900, a educação brasileira passou

por intensas transformações, principalmente no período da ditadura militar que não contribuiu positivamente para o seu desenvolvimento devido suas premissas de privatização e exclusão das “camadas mais baixas”, das classes populares. E, pela forte onda de redemocratização da sociedade brasileira, nas esferas políticas e educacionais.

De acordo com o Almeida e Soares (2010), após o fim do período da ditadura, houve uma intensa preocupação, por parte da sociedade, com uma escola que se comprometa com os interesses da maioria da população. Conseqüentemente a essa visão, a relação social da escola passaria a ganhar novos entendimentos e funções, bem como o papel dos profissionais e o comprometimento com a qualidade de ensino.

Mas, afinal, onde se insere de forma concreta, a educação infantil? Se fez necessário essa breve e simplificada análise do percurso da educação básica, para exemplificar que a educação infantil, ao longo da história, não percorreu uma trajetória linear e de destaque. Foi marcada por exclusões e transformações. A maioria dos registros lidos e citados aqui, apontam para que antes mesmo da criação de creches e pré-escolas, ou do direito de assistência aos filhos de mães trabalhadoras, já havia alguns indícios de educação destinadas às crianças pequenas, mas com a valorização do caráter assistencialista para as camadas populares e de caráter um pouco mais educacional para as camadas mais ricas. Não tendo espaços próprios, profissionais qualificados ou amparo em meios legais igual aos outros segmentos da educação ou iguais aos que vigoram atualmente. Afirma-se que, “historicamente, essa demanda aumenta à medida que cresce a inserção feminina no mercado de trabalho e há uma maior conscientização da necessidade da educação da criança sustentada por uma base científica cada vez mais ampla” (BRASIL, 1994, p.6). Essa perspectiva indica, por exemplo, que a educação de jovens ou adultos, desde o princípio, foi fortemente priorizada e valorizada frente a educação infantil. Silva (2014, p. 17) defende que:

A compreensão das conquistas historicamente alcançadas na luta por uma educação infantil de qualidade deve ser afirmada quando se analisa o seu percurso no Brasil, sob o risco de apresentar discursos abstratos, que não se enraízam nas disputas vivenciadas por grupos que defendem o atendimento da criança deste nível de educação.

Dessa forma, o subcapítulo abaixo, busca evidenciar a trajetória da educação infantil, protagonizando-a em seu processo histórico de acordo com a revisão de literatura evidenciada na área da educação.

2.2. PRIMEIROS PASSOS PARA O FUTURO: O CAMINHO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NACIONAL.

De acordo com Fonseca, Colares e Costa, “A Educação Infantil é um daqueles assuntos que têm raízes históricas bem profundas” (2019, p. 85). Silva, aponta que “o atendimento à criança no Brasil não teve uma origem precisa, tendo surgido em várias frentes: pública, privada, filantrópica e comunitária. De acordo com Barreto (1998), é possível encontrar registros dessas iniciativas que datam de mais de cem anos” (Barreto, 1998. Apud Silva, 2014, p. 18).

Fonseca, Colares e Costa, ainda destacam apontamentos de Lascarides e Blythe (2000) onde exemplificam que:

em sociedades da Antiguidade, como Grécia e Roma, a Educação Infantil era um importante aspecto sociopolítico, pois, como a família era a unidade primária na organização social e econômica desses povos, a vida política era uma extensão da família para o domínio público, daí o cuidado do ensino nos primeiros anos de vida da criança, que, por meio de tutores, aprendia os rudimentos da vida social, da língua, da disciplina psicomotora, entre outros. (Lascarides e Blythe, 2000. Apud Fonseca, Colares e Costa, 2019, p 85)

No período medieval, diferentemente da Grécia e Roma, a maior parte da população era marcada pelo cenário de escassez de recursos, o que balizava a educação primária das crianças pequenas das classes mais baixas e se concentrava nas crianças de classe alta acima de 5 anos de idade, que recebiam instruções e ensinamentos em casa por pais ou professores particulares (Fonseca, Colares e Costa, 2019).

Não muito distante do período atual, Maranhão (2000), salienta que é preciso correlacionar o ato de cuidar com a saúde. Levando em vista o objetivo da Educação Infantil, seria preciso planejar e organizar cuidados que promovam e preservem o desenvolvimento das crianças. Tendo como enfoque principal, os fatores biológicos do desenvolvimento humano e acompanhando o crescimento e desenvolvimento da criança relacionada ao controle nutricional, a elaboração de higiene ambiental, medidas de prevenção de acidentes, entre outros. Tais medidas serviriam como medidores de qualidade do cuidado e dos serviços prestados às crianças, e para uma melhor eficácia, ter ações especializadas em conjunto com os serviços de saúde locais

e feitas parcerias com as secretarias de saúde. Enquanto Cerisara (1999, p. 13) defende que "[...] creches e pré-escolas não são as casas das crianças, não são hospitais [...]". Para a autora é importante dissociar esse carácter hospitalar/ familiar que trabalha numa falsa perspectiva educativa. Para Sehn e Lopes (2023), a educação infantil também deveria se dissociar do ambiente doméstico e familiar, devido às suas especificidades. Em virtude de a educação infantil ser um espaço coletivo e diferente do familiar, a relação entre os profissionais e as crianças pequenas, não são as mesmas estabelecidas entre os pais e seus filhos.

Já no Brasil, com a forte corrente da industrialização universal e o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, percebe-se uma forte demanda por instituições que se qualificassem pela educação das crianças pequenas. Silva (2014), evidencia que antes mesmo da efetivação do primeiro direito pela creche, garantido pela consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em 1934 e do crescente movimento pelas creches em 1970, houve a criação de parques infantis para crianças de 3 a 7 anos com carácter assistencialista. Criados em 1931, por Pérola Byington, no andamento da Cruzada Pró-Infância, e assumido pelo governo federal em 1935, predominava sempre o propósito da função social de cuidado e prevenção, e não de carácter educacional. Os autores exemplificam que o “programa consistia em assistir crianças de 3 a 7 anos com higiene, saúde e educação (esta última ligada à moral, civismo e bons costumes). Em seu quadro de funcionários havia pediatras, sanitaristas, enfermeiras e cuidadoras” (Silva, 2014, p. 18).

Nesta mesma época, foi preciso configurar as leis de trabalho (CLT) para assegurar às mães, o direito a creche no local de trabalho, que foi consolidada com o Decreto Lei nº 5.452, de 01 de Maio de 1943. No art. 389, determina-se que:

§ 1º - Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesesseis) anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação. (Incluído pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

§ 2º - A exigência do § 1º poderá ser suprida por meio de creches distritais mantidas, diretamente ou mediante convênios, com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou a cargo do SESI, do SESC, da LBA ou de entidades sindicais. (Incluído pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

Em 1960, com a crescente demanda de mulheres ingressando no mercado de trabalho, também aumentou o número de procura por vagas em instituições próprias. Dessa forma, surgiram várias modalidades de atendimento nas esferas

públicas, particulares e filantrópicas. Mas mesmo com sua crescente expansão, ainda não havia supervisões adequadas por parte dos órgãos públicos competentes. Segundo Silva (2014), essas instancias continham diferentes nomes, como creches, parques infantis, jardins de infância, escolas maternais etc. Neste período, ainda predominava o caráter assistencialista.

De acordo com Fonseca, Colares e Costa, “as pré-escolas, por sua vez, tiveram origem distinta. Foi na Alemanha de 1848, com os kindergartens (jardins de infância), de Friedrich Fröebel (1782-1852), que ocorreram as primeiras experiências com esse tipo de espaço específico” (2019, p.86) e foi difundida internacionalmente apenas no final do século XX. Este modelo de pré-escola tinha a valorização da educação voltada para o desenvolvimento infantil como um todo, priorizando a área cognitiva em detrimento da ação de cuidado. Em seu início, era voltada para as classes populares no sentido de as crianças serem expostas a ambientes com condições favoráveis, com a finalidade de se desenvolverem para a compreensão de si e do mundo. Mas logo foi apropriado pela burguesia, devido as suas qualidades.

Com a introdução desse modelo no Brasil em 1970, tanto Silva (2014) quanto Fonseca, Colares e Costa (2019), descrevem que a partir de pesquisas voltadas a educação das crianças, foi instaurada o que se rotulou de educação compensatória “que tinha por função, como a própria nomenclatura indica, compensar as supostas carências que as crianças pobres teriam” (Colares, Costa, 2019, p.86). Deste modo, havia uma forte crença de que a educação pré-escolar poderia influenciar o estímulo educacional, de maneira a acelerar aprendizagens e conseqüentemente, diminuir as repetências e evasões escolares, por meio de ferramentas importantes que o início do processo de escolarização não estava dando conta, tão pouco o suporte familiar. Silva ainda ressalta que foi “a partir dessas descobertas, os governos federal, estaduais e municipais deram início à expansão do atendimento à criança pequena nos sistemas de educação pública” (2014, p. 19). Este modelo tinha como característica também, uma educação formal com menos custos que o jardim de infância, pois necessitava apenas de salas de aulas, enquanto a outra necessitava de espaços mais amplos.

Nesse momento, os parques infantis receberam inúmeras críticas por ser estritamente assistenciais e com “poucos estímulos” de aprendizagens que preparassem os filhos das camadas populares para o ingresso na educação. A partir disso, “os parques infantis foram substituídos por escolas de educação infantil com

cunho preparatório para o então denominado primeiro grau” (Silva, 2014, p.19). A educação compensatória também recebeu inúmeras críticas, principalmente pelos educadores, pois devido seu caráter ainda assistencialista, desvalorizava a profissão dos professores, seus salários e as verbas destinadas a educação. “A culpa da ausência de qualidade no ensino parecia recair sobre o que se acreditava ser um ‘excesso’ de atenção dispensada à nutrição em detrimento dos aspectos educacionais. Foi nesse contexto que a educação passou a ser considerada o oposto de assistência” (Fonseca, Colares e Costa, 2019, p. 86).

Embora a educação tenha ganhado essa visão oposta a ação de assistência, como se ambas fossem inconciliáveis, Silva (2014) relata que mesmo com os esforços dos órgãos públicos, o atendimento assistencial continuava a crescer principalmente em creches comunitárias e caseiras, onde os filhos e filhas de mães trabalhadoras ficavam com mães vizinhas que seguiam apenas o modelo familiar de ensino. E para Fonseca, Colares e Costa, “as áreas educacional e assistencial faziam-se e fazem-se presentes nos dois casos, de modo que essas trajetórias paralelas encontraram muitos canais de comunicação durante toda a sua história” (2019, p.87).

Em 1980, houve uma intensa cobrança dos movimentos sociais sobre seus representantes para que valorizassem a educação infantil como direito constitucional. Essa demanda foi atendida apenas com a constituição nacional de 1988 (BRASIL, 1988), que tornou, ao menos na legislação, a educação um direito a ser garantido pelo estado com a participação da família, para as crianças de 0 a 6 anos de idade independente de sua condição social. “Daí a importância crucial da participação da sociedade civil na consolidação da identidade própria da educação da criança pequena, que se torna, a cada dia, mais clara e concreta” (Fonseca, Colares e Costa, 2019, p. 87).

Para os autores Oliveira, Donelli e Charczuk, apesar da educação voltada as crianças se consolidar na constituição de 1988, “somente em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96; Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) estabelecendo a Educação Infantil como parte integrante da educação básica” (2020, p. 2). Vitta e Emmel também evidenciam que “a educação infantil incorporou duas instituições distintas, definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em dezembro de 1996: a creche ou entidades equivalentes para crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola, para as de 4 a 6 anos” (2004, p.178).

É importante ressaltar, que o:

“avanço acerca da necessidade dessas instituições de caráter educativo - distinto do espaço escolar, familiar e hospitalar - não foi natural, mas historicamente construído, uma vez que ocorreu a partir de vários movimentos em torno dos direitos da criança, do adolescente e da mulher [...]”(Cerisara, 1999, p. 13)

Estes movimentos ocorreram através de debates e lutas, realizadas tanto pelos professores(as), demais profissionais e pesquisadores envolvidos na área, quanto pelos mais diversos segmentos da sociedade civil organizada. O Parecer CNE/CEB nº 17/2010, aprovado em 8 de dezembro de 2010 - Normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações, vai ao encontro com a fala de Cerisara, protagonizando a luta por creches em 1970 “pelos movimentos sociais de comunidades, mulheres trabalhadoras, feministas, empregadas de empresas públicas e privadas que reivindicavam melhores condições de vida e o atendimento à criança na faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos” (BRASIL, 2010). Ou seja, a educação infantil não ganhou espaço de forma natural e pela vontade dos representantes dos órgãos públicos, mas conquistadas por diversos movimentos sociais.

Outra questão evidente e destacada pelo caderno “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (1994), é a distinção das modalidades de educação das crianças. Enquanto a creche era destinada para as classes populares, as pré-escolas eram destinadas para as classes com maior valor aquisitivo. Também havia distinção entre as ações destinadas para as crianças de 0 a 3 anos, por demandarem maiores cuidados, e a educação das crianças de 4 a 6 anos, marcada pela antecipação e preparação para o Ensino Fundamental. “Esses fatos, somados ao modelo de “educação escolar”, explicam, em parte, algumas das dificuldades atuais em lidar com a Educação Infantil na perspectiva da integração de cuidados e educação em instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 1994, p.9).

Embora a diferença social destacada aconteça há décadas passadas, atualmente ainda é possível ver essa distinção de classes. Isso ocorre pois, apesar de todo o investimento para a garantia do cumprimento dos direitos das crianças, “mesmo com os avanços no campo da declaração do direito, a ampliação do acesso à EI ainda é um desafio” (Bruno, Silveira, 2023, p. 2). Mesmo com os avanços na Educação Infantil ao longo das décadas e a partir das políticas legais, as pesquisas ainda indicam um acesso restrito e desigual principalmente para as crianças negras,

do campo e de classes mais pobres (Alves, Silveira, Bruno, 2023). Bruno e Silveira (2023), afirmam, ainda, que frente à desigualdade ao acesso das crianças pequenas, "a ampliação das oportunidades educacionais e as condições em que se darão essa oferta precisam ser vistas como parte das dimensões que compõem a qualidade da educação infantil". (Bruno, Silveira, 2023, p.4)

Com a constituição de 1988, essa etapa de ensino perdeu a conotação de "favor" e amparo, na Lei, e foi configurada como direito para as crianças de 0 a 6 anos. Com a inserção da educação infantil como parte da educação básica pela LDB/96, evidenciou-se a função educativa da etapa de 0-3, creche, vinculada a função de cuidado. "Essa inclusão constituiu um ganho, sem precedentes, na história da Educação Infantil em nosso país" (BRASIL, 1994, p.9). Em decorrência dessas leis, a partir da década de 80 até a década de 90 houve um intenso trabalho que resultou na definição do Estatuto da Criança e do Adolescente, nas discussões a respeito das Diretrizes e Bases, dando suporte às leis maiores. Isso só foi possível após amplos debates e longas discussões pela sociedade em conjunto com uma tramitação no congresso (Cerisara, 1999). Assim, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), colocou a educação infantil como primeira etapa da educação básica, incluindo as creches e pré-escolas, as secretarias de educação e não as secretarias de assistência social ou da saúde.

Com esse avanço, surgiram novas mudanças e necessidades para esta etapa da educação. Como exemplo, a necessidade de profissionais qualificados para a garantia de um trabalho com caráter educativo-pedagógico adequado às crianças de 0 a 6 anos. Assim,

Essa nova dimensão da Educação Infantil articula-se com a valorização do papel do profissional que atua com a criança de 0 a 6 anos, com exigência de um patamar de habilitação derivado das responsabilidades sociais e educativas que se espera dele. Dessa maneira, a formação de docentes para atuar na Educação Infantil, segundo o art. 62 da LDB, deverá ser realizada em "nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal". (BRASIL, 1994, p.11)

Isso se deve a "compreensão de que devido ao caráter educacional que estas instituições devem ter, as professoras devem ser formadas pelo menos em curso superior, com uma formação condizente com a especificidade desta etapa da educação" (CERISARA, 1999, p.17). Embora a educação tenha sofrido mudanças significativas ao longo das últimas décadas, principalmente com a formulação da

Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e bases nº 9394/96, ainda assim nos dias de hoje persiste uma visão limitada da ação do cuidado (Cesarina, 1999; Oliveira, Donelli e Charczuk, 2020).

Para uma Educação Infantil de qualidade na contemporaneidade, é necessário no mínimo garantir uma formação sólida aos professores desse segmento, a necessidade de organizar adequadamente o trabalho pedagógico e os espaços institucionais, mediante clareza de objetivos e procedimentos. Pois a falta de formação, mínima ou continuada, pode ser perversa no sentido de interferir no desenvolvimento das crianças, limitando seu conhecimento sobre o mundo e sobre si.

No próximo capítulo nos debruçaremos sobre essa necessidade formativa para a docência nesta etapa da educação.

3. TRANSFORMANDO A INFÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Para Vitta e Emmel, “o homem, desde o nascimento, tem seu desenvolvimento percepto-cognitivo, motor e socioemocional promovido por sua interação com o meio no qual está inserido” (2004, p. 177). Considerar as crianças como sujeitos sociais, históricos e de direitos, onde são profundamente marcados pelo meio social em que se desenvolvem e contribui para com ele (BRASIL, 1994), pressupõe que as ações direcionadas para elas não sejam orientadas de forma superficial e desprovida de intencionalidade. Para a faixa etária estabelecida para a educação infantil, há dois grandes núcleos responsáveis pelo cuidado e educação das crianças pequenas, o familiar e o escolar, que a cada dia se tornam mais próximos e interdependentes (Vitta, Emmel, 2004). Como já dito, os dois núcleos são distintos entre si, e em relação a corresponsabilidade exercida pelos profissionais da educação, “a relação entre cuidar e educar se concebe mediante internalização consciente de eixos norteadores, que remetem à experiência fundamental do valor, que influencia significativamente a definição da conduta, no percurso cotidiano escolar” (BRASIL, 2010). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, dispõe a seguinte afirmativa:

A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc. (BRASIL, 1998, p. 30)

Desde modo, se faz notória a importância da formação pedagógica para os profissionais que atuam na Educação Infantil. “A percepção que os profissionais da educação têm a respeito do cuidar e educar influencia diretamente a relação que estes estabelecem com as crianças” (Oliveira, Donelli e Charczuk, 2020, p.2).

Como o princípio da Educação Infantil se caracterizou pelo caráter assistencialista realizadas por mulheres sem especialização própria, a realização de ações e atividades foram dirigidas de forma leiga, baseada somente “instinto materno”, ou humano. As condições encontradas e essa visão reducionista do cuidar

das crianças pequenas, dificultou para que os profissionais da área reivindicassem melhores condições de salários e de trabalho, visto que suas ações eram compreendidas como simples, de caridade e favor para a população mais pobre. Essa premissa, contribuiu de forma negativa para a construção de uma identidade profissional (Fonseca, Colares e Costa, 2019).

Fonseca, Colares e Costa evidenciam, ainda, que “várias foram as denominações, bem como as funções, referentes à professora da primeira etapa da Educação Básica no decorrer dos séculos: pajem, monitora, jardineira, mestra, tia, entre outras” (2019, p. 88). Essas nomeações variam dependendo de cada momento histórico e realidade local. Para Aquino (2010, p.2), “a variedade de nomes atribuídos a esses profissionais continua a ser utilizada mesmo depois da publicação de leis e documentos oficiais que determinam o magistério como a formação necessária para atuar na educação infantil”. Fonseca, Colares e Costa (2019), afirmam, também, que as visões e atribuições das profissionais dessa área mudaram apenas no final do século XX, com a chegada da educação compensatória. Isso ocorre devido ao fato da ideia de ela abranger e suprir as carências das classes populares através de uma educação que as preparasse para o ensino fundamental no processo de alfabetização. Oliveira, Donelli e Charczuk (2020, p.2), destacam que “quando a creche passou a ter caráter educativo, suas funções e currículo foram postos em pauta”.

Para Kramer (2006), os direitos adquiridos a partir da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente e na LDB de 1996, das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e das discussões do Plano Nacional de Educação, foram os propulsores para fomentar as mudanças sobre a formação pedagógica de professores e sobre as políticas existentes, onde tanto os órgãos municipais quanto os estaduais “com maior ou menor ênfase, têm investido na educação infantil como nunca antes no Brasil” (Kramer, 2006, p. 798). A Lei de Diretrizes e Bases, quando adicionou a obrigatoriedade da formação pedagógica, avançou significativamente para o avanço desta etapa de educação. Em seu Art. 62, dispõe de que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, Art. 62)

Dessa forma, a lei não só reafirma a importância da formação pedagógica, como vai ao encontro com a valorização das crianças como sujeitos de direitos. O Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil (1998), expõem entre tantas concepções, apontamentos necessários e relevantes sobre o papel do(da) professor(a). Para além de assegurar que a intervenção do professor é necessária, defende que “o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias, etc”. Afirma, ainda, que além do professor ser mediador do conhecimento, “na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas” (BRASIL, 1998).

Para Fortunato (2013, p. 12), “o professor/educador deve constituir-se em um sujeito epistemológico, que saiba imbricar os diversos saberes mediando e produzindo diálogos que promovam um desenvolvimento significativo na vida dessas crianças”. Ainda mais que “cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana” (BRASIL, 2010, p.12). Desse modo, compreende-se que uma formação sólida sobre as especificidades da educação infantil, da ação indissociável do cuidar e do educar, é de extrema necessidade para o desenvolvimento integral da criança, garantindo assim seu direito a ter uma educação de qualidade. Fortunato (2013), defende que as crianças pequenas estão em período de experimentação das realidades e situações sociais, construída através de orientações e interações com os adultos. Para a autora:

Esta ação de cuidado e educação nas práticas educativa está inteiramente ligada à criança na pedagogia da infância que tem como propósito o processo de desenvolvimento do conhecimento inerente físico ou psíquico das crianças, como seres humanos absolutos, comprometidos em conceituar projetos pedagógicos cabendo acentuar uma proposta de viabilização do desenvolvimento de educação com parte funcional e instrucional. (2013, p. 31)

Kramer, (2006, p.15) reconhece que é específico do período da infância “seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira, entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas”. Sendo assim, Fortunato ressalta a ideia de que:

as instituições de ensino devem promover condições necessárias para o desenvolvimento integral da criança, respeitando esta primeira experiência inicial de vida, a “infância”, integrando-se nas relações de cuidar e educar, buscando ao mesmo tempo desenvolver um trabalho contemplando experiências vivenciadas pelas crianças mediante espaço social inter-relacionando ao processo de aprendizagem da instituição, compreendendo a criança com um ser total, que se aprende sozinho e com outros ao seu redor. (2013, p.33)

Foram necessários inúmeros debates com educadores e pesquisadores da área para a definição de uma Política Nacional de Educação Infantil que atendesse às deliberações legais e diretrizes pedagógicas. A partir desses debates foi possível se pensar e estruturar uma melhoria da qualidade do trabalho junto às crianças de 0 a 6 anos. Cerisara (1999) aponta que “muito do caminho realizado até aqui tem sido possível graças à grande contribuição que a Coordenação de Educação Infantil (COEDI), ligada à Secretaria de Educação Fundamental do MEC” (1999, p. 18).

Segundo a autora, têm sido ainda divulgadas produções atuais e em nível de excelência a fim de subsidiar o trabalho nas instituições, pois embora haja diversos estudos sobre o tema, ainda existem muitos desafios a serem superados. “O processo de formação do educador infantil nas instituições de educação infantil faz se necessário que tenham ou venham a ter uma formação inicial sólida e consistente, visando também uma formação continuada para conceber um melhor aprendizado” (Fortunato, 2013, p. 16). Apesar dos muitos avanços sobre a temática, a literatura da área traz problemáticas antigas que perpassa até os dias atuais.

vários estudos, têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias. Se na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista etc. (BRASIL, 1998, p. 39)

Para campos (2008), é preciso reconhecer que houve uma melhora significativa na jornada da Educação Infantil ao longo de seu desenvolvimento, mas ainda assim, são vistos diversos empecilhos como a falta de formação adequada, de valorização e adequação das ações destinadas às crianças etc. Também apresenta “problemas comuns às demais etapas da educação básica – precariedade da infraestrutura, formação profissional deficiente, dificuldades no processo de aprendizagem – somam-se outros específicos à educação infantil” (2008, p. 128).

Para a autora, estas características fazem parte do árduo movimento de adaptação dos marcos legais, surgidos com as conquistas requeridas pela Constituição Federal de 1988 e com a LDB de 1996.

Outra questão evidente, é a protagonização de mulheres no quadro de docentes desta etapa da educação. Essa característica revela a desigualdade de gênero e repercute tanto na perspectiva de suas profissionais quanto na limitação de quem pode fazer parte ou quem é indicado como mais apto para participar da infância das crianças brasileiras. Por se tratar de um assunto que merece atenção, no tópico abaixo serão mapeados pontos destacados pela literatura da área.

3.1. EDUCAÇÃO INFANTIL E GÊNERO: A PREDOMINÂNCIA FEMININA E SEUS DESAFIOS.

Quando pensamos de forma geral na educação infantil brasileira, a maioria dos professores ou a totalidade que emergem em nossos pensamentos são do gênero feminino. Segundo Fonseca, Colares e Costa, “é interessante atentar ainda para a pequena (praticamente inexistente!) participação masculina entre as professoras da Educação Infantil ao longo da história até os dias de hoje” (2019, p. 91). Não só nas escolas de educação infantil, mas, conseqüentemente, as mulheres são predominantes nas turmas de licenciatura em pedagogia e magistério. Diferentemente de outros cursos, nesta área os homens no geral, são minorias. Em estudos realizados sobre a presença masculina na educação infantil, Duarte et Al (2022) revelam que:

[...] a ausência dos homens na educação infantil é marcada por elementos sociais, dentre eles os cursos de formação inicial em Pedagogia, nos quais a presença masculina é pequena. Segundo as autoras, os poucos que restam acabam por sofrer constrangimento para exercer a função de cuidar e educar na educação infantil. (2022, p. 98. Aput Bahls e Lira 2019)

A Educação Infantil, como já sinalizado, tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2010). Após a construção de políticas próprias para essa etapa da educação, surgiram inúmeras determinações e objetivos para serem cumpridos. Como exemplo, citamos a necessidade desta etapa se pautar pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação. As Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (1994), além de

evidenciar essa necessidade, também estabelecem os deveres dos órgãos administrativos, da ação complementar e diferenciada da escola e da família, da formação dos profissionais, das responsabilidades de cada esfera social, objetivos, metas, estratégia e recomendações.

Este documento, assim como todos os outros estudados e citados neste trabalho, não mostra nenhum tópico ou lei que defina ou hierarquize o gênero dos professores da educação básica como um todo. As diretrizes, ainda, têm a sensibilidade de incluir o termo “as professoras e professores” em todos os tópicos que se referem a eles para que não haja dúvidas nesse aspecto. Segundo eles, “as professoras e professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel socioeducativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos” e “a formação inicial e a continuada das professoras e professores de Educação Infantil são direitos e devem ser asseguradas a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério” (BRASIL, 1994, p18).

Sendo assim, homem ou mulher, caso desejem e se qualifiquem, podem se tornar professores da educação infantil. Para Duarte et Al, “independentemente do gênero, qualquer professor pode executar a tarefa do cuidar e educar na educação infantil” (2022, p.21). Mas, perguntamos: por que, então, a educação infantil se destaca pela composição de equipes apenas com professoras do gênero feminino?"

Esta questão também tem raízes profundas que foram desenvolvidas e consolidadas ao longo do tempo. Se trata de uma complexa combinação de fatores históricos, culturais, sociais e econômicos que incentivaram a predominância feminina e a pequena participação masculina entre as professoras da Educação Infantil ao longo da história até o tempo presente. Devido aos diversos fatores que englobam o assunto, Santos (2021, p.7) defende que “é preciso considerar que, em decorrência das especificidades históricas constitutivas da docência na educação infantil, o cotidiano de creches e pré-escolas é marcado por representações femininas, expressas na visão de mundo de suas profissionais” (2021, p.7). Para Aquino, “na educação infantil, há *professoras*. Esse fenômeno não se restringe à realidade brasileira e, uma vez que está associado ao baixo status profissional e, conseqüentemente, a baixos salários [...]”. (2010, p.1)

Autores como Santos (2021), Duarte et Al (2022) e Louro (2014), apontam que as construções históricas e culturais do papel da mulher ligada a sua função social,

que evidencia a maternidade, sua relação de cuidado, delicadeza e feminilidade, foi primordial e fatal para a realidade atual. Fonseca, Colares e Costa, evidenciam que “nas sociedades ocidentais e patriarcais as evidências históricas sobre a infância sugerem que a responsabilidade primária pelas crianças (do nascimento aos 7 anos de idade) esteve exclusivamente nas mãos das mulheres”(2019, p. 88). Dessa forma, visto que a Educação Infantil envolve aspectos de cuidado e educação, onde a criança pequena é compreendida majoritariamente com a necessidade de ser cercada de cuidados de modo a proporcionar um desenvolvimento e crescimento integral, as mulheres foram consideradas mais aptas para esta atividade. Em consequência, a educação e o cuidado das crianças pequenas, muitas vezes são vistas como extensões do papel tradicional da mulher como cuidadora, que ainda refletem na escolha desta profissão.

Embora haja essa concepção em nossa sociedade, “nem sempre foi assim, pois a educação de crianças, em especial daquelas do ensino fundamental, no início da educação no Brasil, era ocupada, expressivamente, pela figura masculina” (Fonseca, Colares e Costa, 2019, p. 92). Sendo alterada, com a introdução desta etapa da educação, justamente pela correlação do papel da mulher com o ato de cuidado. Neste caminho, pode-se afirmar que a ideia construída socialmente das funções sociais do gênero e sexo, é o elemento que mais influência esta realidade.

Para Scott, “gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas constrói o sentido desta realidade” (1998, p. 15). Louro (2013), vai ao encontro com esta afirmativa, incrementando que todo homem ou mulher, não nasce com as qualidades e funções sociais que nos são designadas, mas são frutos das construções culturais e sociais perpassadas de geração para geração em determinada sociedade.

Dadas as características patriarcais de nossa sociedade brasileira, e a construção da masculinidade e da feminilidade estabelecida, outro fator determinante para o quadro de funcionários da educação infantil é a expectativa social que recaem sobre homens e mulheres em suas escolhas profissionais. A educação infantil é tradicionalmente associada a habilidades tidas como "femininas", como a empatia, paciência e sensibilidade, características que as mulheres são socialmente condicionadas a cultivar, enquanto o trabalho com crianças pequenas é visto como incompatível com os estereótipos de masculinidade. Santos (2021) e Duarte et Al (2022), evidenciam que há uma visão estereotipada por parte da sociedade sobre os

homens e sua relação de cuidado, onde, quando estes querem adentrar os muros da Educação Infantil, passam por uma série de preconceitos e por um sistema complexo de aceitação. Para o pesquisador, “há o receio de que esses profissionais apresentem perigo às crianças e, por isso, tenham sua reputação colocada em suspeita pela comunidade escolar” (Santos, 2021, Apud, Ramos, 2017).

Os preconceitos acerca do educador do gênero masculino, levam em conta a insegurança da sociedade em ver homens ocupando um lugar de prevalência feminina, sobre o medo acerca de sua idoneidade, sua sexualidade, habilidades de cuidado e educação, integralidade e principalmente, ao fato de não oferecerem perigo as crianças, em seu aspecto físico, emocional e sexual. Neste sentido, Santos aponta que os homens,

embora comprovem possuir habilidades pedagógicas como as professoras, sempre serão observados em função de uma suposta ameaça à sexualidade de meninos e de meninas, seja pela possibilidade de abusarem sexualmente das crianças, seja por serem considerados uma referência perniciosa do ponto de vista da produção da sexualidade dos pequenos, especialmente dos meninos (2021, p.7)

Neste mesmo sentido, para Duarte et Al (2022),

os professores homens causam estranheza quando atuam na educação infantil, o que é resultado das concepções constituídas socialmente de que as mulheres são mais aptas para a função de cuidar e educar crianças, o que, em contrapartida, inabilita o professor homem para exercer tais funções (2022, p. 102)

O preconceito existente favorece para que o quadro atual permaneça sendo protagonizado pela entrada e permanência de professoras do gênero feminino. Dada a estrutura desta primeira etapa da educação ser marcada pelas múltiplas facetas que a cercam, é visto o mito evidente de que as mulheres teriam instinto natural, humano e apto para a profissão. Contudo, tendo em vista o gênero como uma construção social e não como uma postura inerente ao nascimento, é importante dissociar essa imagem de educadora nata pela associação ao instinto materno e feminino (Duarte et Al, 2022). Outra questão que ancora essa ideia, é a obrigatoriedade da formação profissional, sendo homem ou mulher, para poder ter a possibilidade de trabalhar na Educação Infantil.

Considerar a vivência e atribuição dos homens nesta etapa da educação, pode colaborar com os critérios para Licenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no que diz a intencionalidade de que “haja nas Propostas Pedagógicas dos estabelecimentos, menção explícita que acate as identidades de crianças e suas famílias em suas diversas manifestações, sem exclusões devidas a gênero masculino ou feminino[...]”(BRASIL, 1998, p.11), entre outras pontuações de diversidades étnicas raciais, de inclusão, econômicas, culturais, e sociais. Isso pode ser evidenciado, pois a presença e interação de diferentes agentes, é mais eficiente que ideias ensinadas de forma verbal e desconexa com a realidade vivida pelos discentes.

Estudos revelam que o contato dos homens na Educação Infantil colabora com a representação que as crianças constroem sobre as atividades desenvolvidas pelos sujeitos em geral e seu gênero, tanto sobre a feminilidade e masculinidade, quanto no reforço de estereótipos sociais já instaurados. Também auxilia na construção de relações mais igualitárias entre homens e mulheres, adultos e crianças, atuando no processo de novos sentidos sobre as representações sociais. (Santos, 2021) Para o autor,

Nesse sentido, é preciso considerar que a presença de um professor do sexo masculino em meio a um conjunto de professoras não passa despercebida pelas crianças, que passam a significar as relações de gênero não somente pelas vias das representações femininas, mas também pela presença do professor homem e das relações que ele estabelece com as professoras. (Santos, 2021, p. 7)

De acordo com o laboratório de dados educacionais (LDE), o número de docentes do sexo feminino na educação infantil (creche, pré-escola, educação infantil unificada) brasileira, era majoritário e teve um aumento expressivo ao longo de treze anos. Em 2007, a quantidade de mulheres docente nesta etapa era de 322.197, subindo para 571.823 em 2020 (Censo Escolar/INEP 2007-2020). O quadro muda drasticamente quando analisamos o número de docentes do sexo masculino na educação infantil brasileira. Embora seja minoria, houve um aumento significativo e gradativo. A quantidade de homens nessa etapa foi de 10.962 em 2007, para 21.264 em 2020 (Censo Escolar/INEP 2007-2020). Desde modo, embora a quantidade seja gritantemente inferior, sendo que docentes do sexo masculino representam cerca de 2,5% do quadro na Educação Infantil, é notório o aumento da participação masculina

nesta etapa, dobrando de tamanho em pouco mais de 10 anos, quando as mulheres, apesar de terem também crescido em número, tiveram crescimento pouco menor. Para Santos (2021), o assunto da participação masculina na Educação infantil tem rendido investigações, pesquisas e debates significativos na contemporaneidade. “Apesar de ainda representar um número pouco expressivo, investigações sobre a presença de professores do sexo masculino que atuem com crianças pequenas têm crescido quantitativa e qualitativamente” (Santos, 2021, p. 3). Também nos meios de comunicação, a presença masculina no exercício da docência tem rendido intervenções e reflexões críticas principalmente pela comunidade acadêmica, sendo de suma importância para a causa ganhar força e expressividade. Assim, há a tentativa de superar as desigualdades, os mitos e injustiças de gênero, mesmo que nem sempre haja medidas assertivas pelas políticas públicas.

A superação desta narrativa é de grande valia para que a sociedade abandone achismo e ideias consolidadas em bases preconceituosas. Assim, ao recorrer em fontes científicas, com base em dados concretos, é possível caminhar para uma sociedade mais igualitária e justa. Além de promover maior entendimento dos fenômenos sociais e educacionais, pode apresentar avanços para o desenvolvimento de soluções eficientes para os desafios enfrentados. Não só dessa narrativa, mas de todos os elementos que derivam da Educação Infantil.

Vimos acima, que a formação docente, para ambos os gêneros, é indispensável para sua intervenção e relação com as crianças pequenas no interior das salas de aula. Contudo, será que a realização da formação docente está sendo atingida?

3.2. O QUE OS DADOS REVELAM?

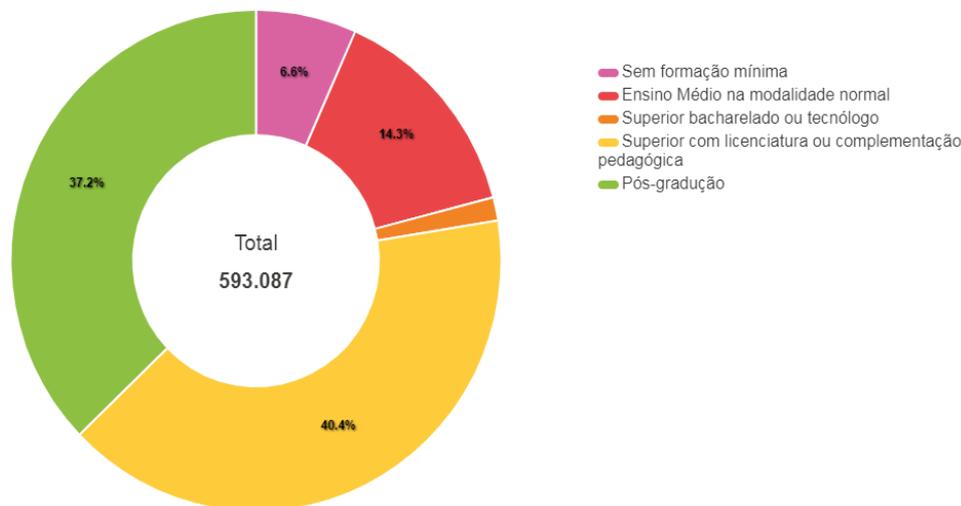
Partindo-se do pressuposto concreto da indissociabilidade do cuidar e educar realizado pelos(as) educadores(as) na Educação Infantil, e em paralelo à inegável importância da formação pedagógica para atingi-la de forma eficiente e intencional, é fundamental que os(as) profissionais que atuam nesta etapa tenham a formação correta e conforme exigem os documentos legais. Além de ser um direito fundamental das crianças em terem acesso a uma educação de qualidade, ainda há comprovações legítimas de que as “crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade”. (BRASIL, 2006, p.15)

Se levarmos em consideração ao exposto nesta pesquisa, é coerente pensarmos que todas os(as) educadores(as) desta etapa tendem a ter formação plena para atuar na área. Mas pesquisas realizadas e exibidas no MAPFOR, por exemplo, painel online com dados e indicadores sobre a formação docente da educação básica no Brasil, nos mostra dados estatísticos relevantes. Apesar de termos diversos educadores(as) preparadas com formação plena, uma parcela significativa desses profissionais não possui formação específica para atuar nesta primeira etapa da educação. Os dados ainda revelam que o número de docentes segundo nível de formação ainda varia de acordo com o ano e de região para região no Brasil.

Abaixo, apresenta-se o gráfico em nível nacional dado pelo painel MAPFOR sobre o número de docentes em 2020, segundo nível de formação em creches, Pré-escolas e Educação Infantil Unificada, independente da associação pública ou privada.

NÚMERO DE DOCENTES SEGUNDO NÍVEL DE FORMAÇÃO, BRASIL 2020.

Creche, Pré-Escola, Educação Infantil Unificada



Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/INEP 2020.

Os dados revelam que 6,5% dos(as) educadores(as) no Brasil não possuem formação mínima para atuação na Educação Infantil de acordo com a legislação vigente, e 14,3% possuem apenas o Ensino Médio na modalidade normal. De acordo com Cesarina, após a compreensão do caráter educacional nas escolas de Educação Infantil “foi deliberado um prazo de até 10 anos - a partir da data da promulgação da

LDB (novembro de 1996) - para que todas as profissionais envolvidas neste nível de ensino atendam a exigência feita, com o auxílio das instituições” (1999, p. 17). Campos destaca que essa exigência, “significa uma grande mudança nesse campo, pois, anteriormente, essa exigência só era feita aos professores que ministram disciplinas específicas a partir da quinta série do ensino fundamental” (2008, p. 122).

Mas o cenário evidenciado atualmente, mostra dados preocupantes de que apesar de já ter passado décadas dessa exigência, muitos profissionais não estão plenamente formados para exercer a função e preparados para lidar com as demandas que envolvem o cuidado e educação das crianças pequenas. Isso é possível, devido as brechas nos documentos legais de que para atuar na educação básica, seus docentes podem ser formados em nível superior, em curso de licenciatura plena ou até mesmo em nível médio, se tiver realizado o magistério na modalidade normal (BRASIL, 1996, Art. 62). Atualmente, as diretrizes educacionais incentivam que os professores da educação infantil tenham formação superior em pedagogia, mas o curso de magistério ainda é aceito como formação mínima para atuar na educação infantil, dependendo muito das regulamentações estaduais e municipais.

O Plano Nacional de Educação (2014), neste sentido, caminhou no sentido da superação das desigualdades educacionais e para a ampliação de diversos aspectos relacionados à educação no Brasil, com destaque para a ampliação do acesso, da qualidade, do financiamento, da equidade e da valorização dos(as) profissionais da educação. De acordo com as vinte metas estabelecidas em sua Lei N°13.005/2014, para ser alcançada, duas delas diz respeito aos planos para a valorização docente.

META 16 Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014)

META 17 Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014)

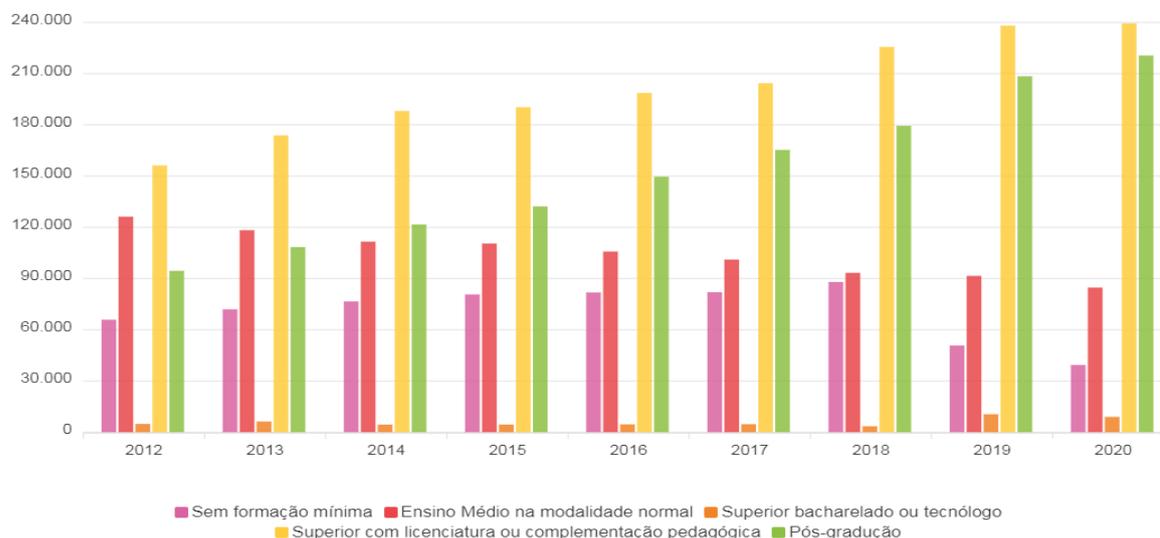
Embora haja esse apontamento e necessidade da concretização das metas postas, podemos ver que o Plano Nacional de Educação (PNE) apesar de estimular a formação em níveis superiores e de pós-graduações, tenta equiparar com a formação de profissionais que tem apenas o magistério em nível médio de formação, propondo

nivelar o salário médio de todos os docentes, independentemente do nível de formação, com o de outros profissionais com escolaridade equivalente (BRASIL, 2014). Essa relação, compromete o incentivo aos profissionais para buscarem formações com maiores níveis de qualificação, já que não reconhece o esforço, as qualificações adicionais e não garante um diferencial salarial significativo, desestimulando o investimento em formação acadêmica mais avançada.

Ao contrário da LDB que manifesta leis gerais e mais permanentes, o PNE se caracteriza por ser um plano de metas estratégico e com períodos definidos para sua consolidação. Sendo assim, as metas 16 e 17 deveriam ser concretizadas após o sexto ano de sua vigência, em 2020 (BRASIL, 2014). Mas de acordo com a tabela acima sobre o número de docentes segundo nível de formação, não há ainda 50% de profissionais formados com pós-graduação para a etapa da educação infantil, mostrando que está meta ainda não foi atingida nacionalmente em todas as etapas. Assim, os dados remetem, que há desafios que dificultam sua concretização, como as desigualdades regionais, as limitações estruturais, econômicas e políticas.

Embora haja essa parcela sem formação superior no quadro nacional de formação acadêmica de educadores(as) para a Educação Infantil, os dados são felizes em mostrar que 1.5% contém no mínimo superior bacharelado ou tecnológico, 40.4% possuem superior com licenciatura ou complementação pedagógica e 37.2% além de possuir curso superior, ainda tem sua formação complementada por pós-graduação. No entanto, valeria analisar o tipo/qualidade desta formação complementar, em novos estudos. Os dados ainda se mostram positivos em relação da progressão dos anos 2012 até o ano de 2020, sobre o número de docentes segundo nível de formação no Brasil em espaços de creches, pré-escolas e educação infantil unificado independente da associação pública ou privada.

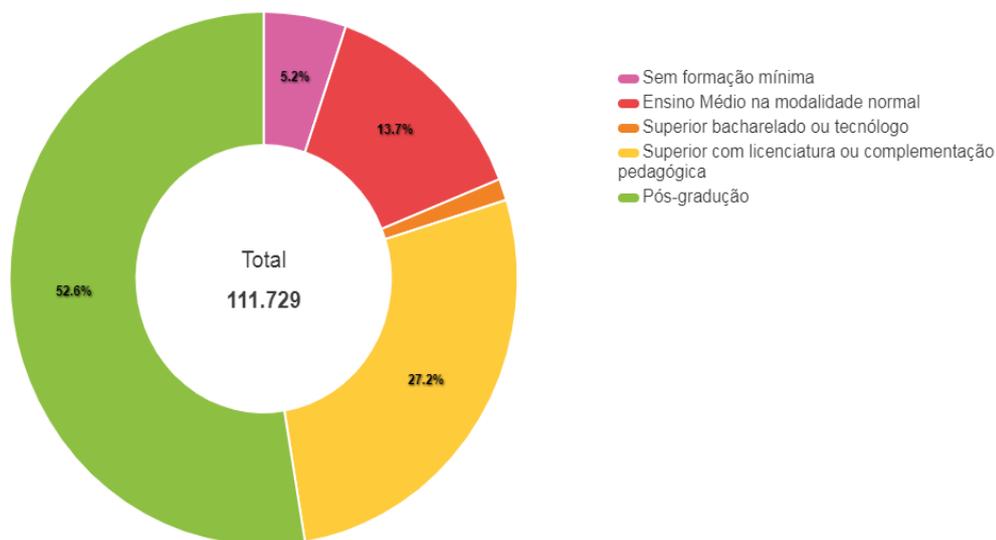
NÚMERO DE DOCENTES SEGUNDO NIVEL DE FORMAÇÃO.
BRASIL, 2012/2020. Creche, Pré-Escola, Educação Infantil Unificada



Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/INEP 2020.

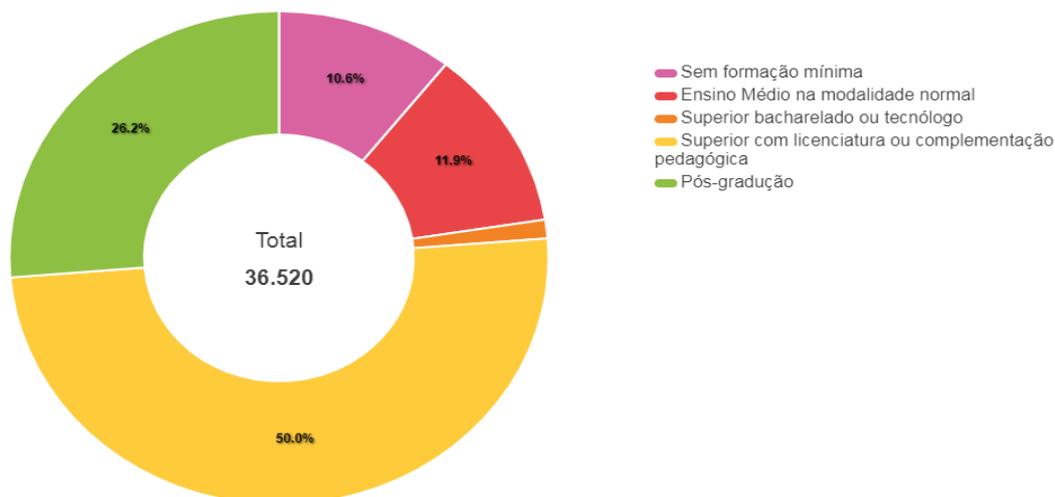
De acordo com o gráfico acima, ainda podemos ver que conforme os anos se passaram em um período curto, houve um movimento significativo de formação superior em paralelo com a diminuição, embora que tímida, da parcela de educadores(as) sem formação ou apenas com o ensino médio na modalidade normal. Mesmo que os números de formação em nível superior são crescentes e majoritários, o índice percentual indica a necessidade de políticas de formação mais rigorosas, completas e que garantam de maneira efetiva a apropriação das esfericidades dessa etapa da educação, bem como a conciliação das práticas de cuidado e educação. A educação Infantil, como vimos, causa um grande impacto positivo no desenvolvimento das crianças pequenas, mas para isso, é importante garantir uma formação sólida aos professores desse segmento e organizar adequadamente o trabalho pedagógico e os espaços institucionais, mediante clareza de objetivos e procedimentos. Se pegarmos os mesmos dados, mas mudarmos a região selecionada, os gráficos ainda apresentam discrepância entre si. Os gráficos abaixo exibem dois dados para comparação, no qual o primeira mostra o número de docentes segundo nível de formação na região Sul do Brasil no ano de 2020 e o segundo mostra a mesma informação na região norte do país.

NÚMERO DE DOCENTES SEGUNDO NIVEL DE FORMAÇÃO, SUL, 2020.
Creche, Pré-Escola, Educação Infantil Unificada



Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/INEP 2020.

NÚMERO DE DOCENTES SEGUNDO NIVEL DE FORMAÇÃO, NORTE, 2020.
Creche, Pré-Escola, Educação Infantil Unificada



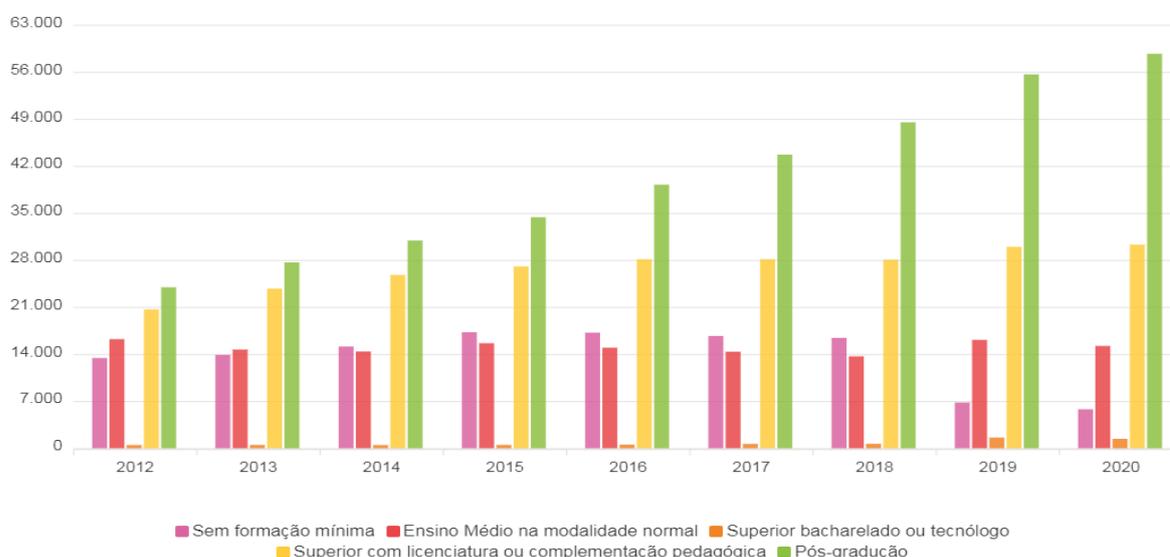
Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/INEP 2020.

Os dois gráficos apontam que, por mais que haja políticas nacionais para serem seguidas, o quadro e visões acerca da formação docente também dependem das políticas e movimentos regionais. A região Sul do Brasil evidencia o melhor

resultado, pois concentra o maior número de docentes formados em curso superior. Enquanto o Sul possui 27.2% de docentes com superior com licenciatura e 52.6% de docentes já com pós-graduação, a região Norte apresenta 50% de seus docentes com superior com licenciatura e 26.2% de docentes com pós-graduações. Ou seja, o Sul apresenta uma maior taxa de pós-graduações, o que pode sugerir que nesta região há um incentivo, por meio de planos de carreira, e procura maior para seja feito especializações no sentido da melhoria da qualidade profissional e educacional. Os gráficos também apontam a minoria de docentes sem formação mínima no Sul, com a porcentagem de 5.2%, enquanto no Norte esta porcentagem aumenta para 10.6%, o dobro do exposto na primeira região.

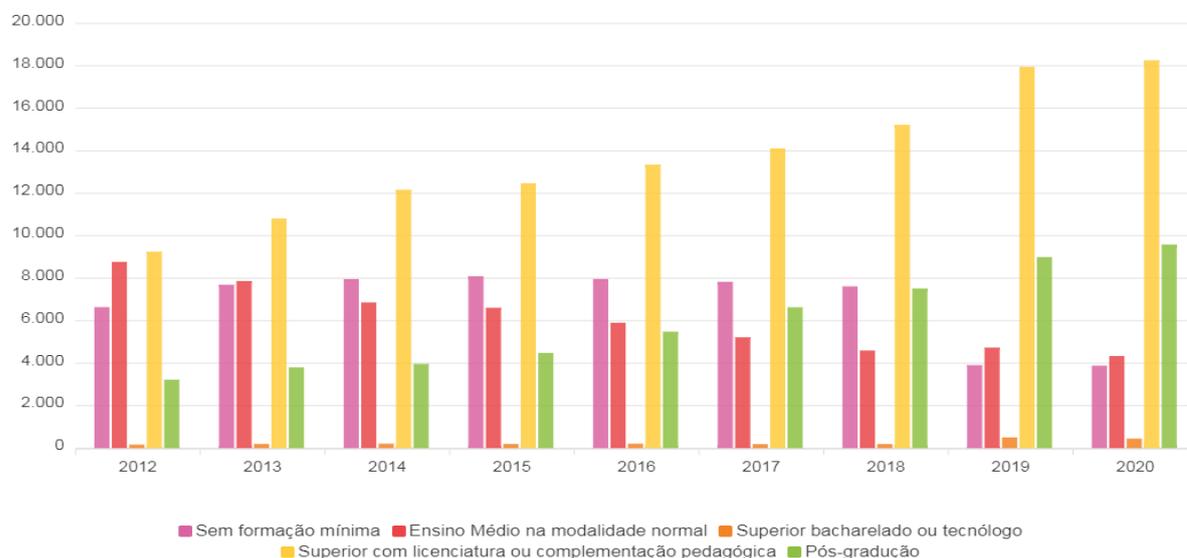
Contudo, se olhar os números de docentes segundo nível de formação sobre a região Sul e Norte, podemos observar números distintos e alguns dados similares.

NÚMERO DE DOCENTES SEGUNDO NÍVEL DE FORMAÇÃO. SUL, 2012/2020. Creche, Pré-Escola, Educação Infantil Unificada



Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/INEP 2020.

NÚMERO DE DOCENTES SEGUNDO NÍVEL DE FORMAÇÃO, NORTE, 2020. Creche, Pré-Escola, Educação Infantil Unificada



Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/INEP 2020.

Os números se distinguem entre si durante todos os anos, de 2012 a 2020, porém, tanto na região Sul como a do Norte, obtiveram uma taxa positiva de crescimento no número de docentes com formação superior. A região Norte, mostra um crescimento significativo na diminuição dos docentes sem formação própria em paralelo com o aumento do número dos docentes com formação superior. E embora o Sul também apresente esse movimento e um maior crescimento na realização de pós-graduações, é preocupante o fato dos outros níveis de formação se modificarem de forma ínfima. Uma possível explicação, é o fato de haver mudanças nas políticas adotadas e pelas diferentes capacidades orçamentárias mantidas por cada região do Brasil (Bruno, Silveira, 2023). Outro fator, é a falta de políticas mais rigorosas que exijam e possibilitem a formação pedagógica superior para todas os(as) docentes. De todo modo, fica evidente a necessidade de indução e complementação da União no sentido de reduzir as desigualdades e afirmar um compromisso político mais sólido com estratégias integradas e cabíveis de serem realizadas.

Embora os pesquisadores da educação, as legislações e as diretrizes educacionais nacionais apontem a importância da formação pedagógica para a Educação Infantil, os dados mostram que nem todos os docentes possuem formação adequada para atuar na área. Este fato evidencia discrepância entre o ideal já previsto

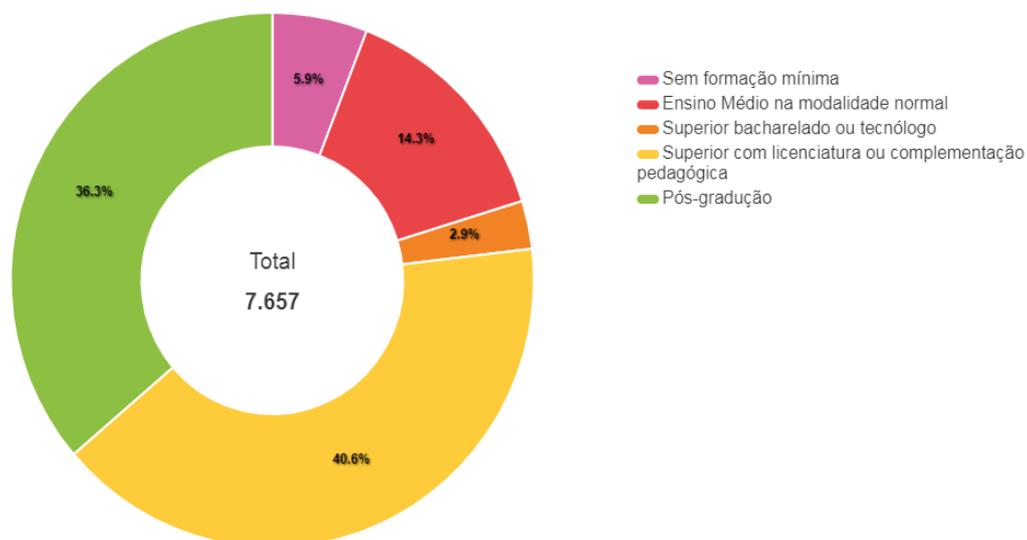
e a realidade observada nas instituições de ensino sinalizadas pelos dados mostrados. Esta disparidade afeta diretamente a qualidade do cuidado e da educação oferecida às crianças e as outras docentes com formação superior específica.

Quando afinilamos ainda mais, e selecionamos uma cidade específica, os dados também se modificam. Os dados podem mostrar similaridades entre os mais diversos dígitos descritores, mas cada um mostra resultado particulares e diferentes entre si. Um dos fatores que explicam está divergência, é o “pressuposto de que os municípios não dispõem das mesmas condições financeiras para a garantia do direito à educação das crianças de 0 a 5 anos” (Bruno, Silveira, 2023, p. 3). Destacamos principalmente nesta seção, a necessidade da formação pedagógica, mas para isso, é necessário que haja o cumprimento da garantia a educação para todas as crianças pequenas, independentemente de sua condição financeira, crença ou etnia.

De acordo com pesquisas realizadas por Bruno e Silveira (2023) em regiões metropolitanas de Curitiba, foi visto que mesmo as regiões sendo extremamente próximas, vários elementos divergiram entre si. Como por exemplo, o total de receitas líquidas, o valor aquisitivo para destinar a educação, os salários iniciais destinados aos docentes ingressantes na rede pública, os números de matrículas e investimentos por aluno etc. Estes fatores levam a pensar que, se em municípios próximos podemos visualizar as diferenças de acesso e investimento, se for analisado cada região ou município, os dados apontaram números, indagações e necessidades múltiplas. Ainda, mesmo a pesquisa feita dentro dos municípios, evidencia diferenças territoriais, pois há instituições com adequação da formação muito distintas.

Para exemplificar melhor, foi selecionado o gráfico que evidencia o número de docentes segundo nível de formação na cidade de Curitiba, região denominada muitas vezes por políticos ou moradores como “primeiros mundo”.

NÚMERO DE DOCENTES SEGUNDO NIVEL DE FORMAÇÃO.
CURITIBA, 2020. Creche, Pré-Escola, Educação Infantil Unificada

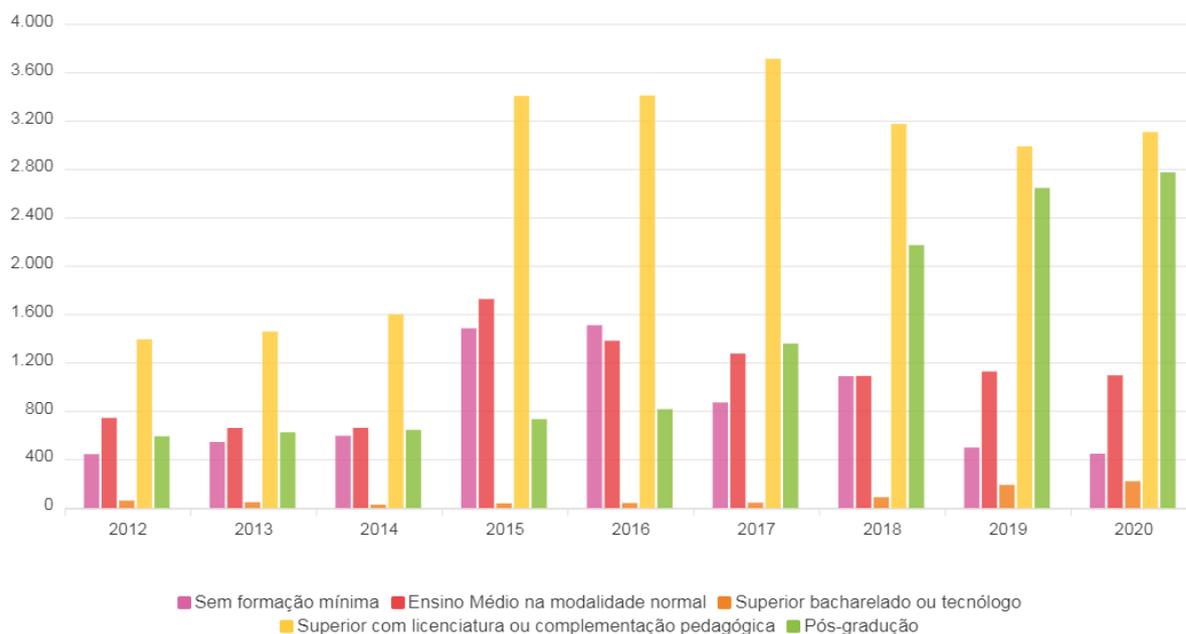


Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/INEP 2020.

De acordo com Bruno e Silvano, “Curitiba é o município com a maior proporção de receitas próprias e o único no qual esse tipo de receita é o mais significativo na composição da receita potencial para educação” (2023, p. 9). Isso quer dizer que a capital do Paraná possui uma porcentagem alta de recursos disponíveis, podendo investir mais na ampliação de matrículas e por crianças matriculados. Quando analisamos o gráfico acima, podemos ver que há um maior número de docentes com formação pedagógica superior do que sem formação mínima, isso é positivo se comparado com outros municípios.

É relevante ter em mente que Curitiba tem uma boa capacidade financeira para poder destinar e valorizar a educação, tendo mais “gastos” para esta finalidade (Bruno, Silvano, 2023, p.10). Pois mesmo assim, quando estudamos os gráficos, ele ainda não representa 100% da totalidade de docentes com formação superior adequada.

NÚMERO DE DOCENTES SEGUNDO NÍVEL DE FORMAÇÃO CURITIBA, 2012/2020. Creche, Pré-Escola, Educação Infantil Unificada



Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/INEP 2020.

Embora Curitiba faça parte da região Sul, é notório que seus gráficos não são idênticos entre si. Os gráficos revelam que em um total de 7.657 docentes em Curitiba, apenas 36.3% possuem formação com pós-graduação e 40.6% possuem superior com licenciatura ou complementação pedagógica. E, apesar de ter melhores índices se comparado com outras localidades, ainda apresenta 5.9% de docentes sem formação mínima e 14.3% com formação em ensino médio na modalidade normal. O preocupante é que se olharmos a tabela sobre o número de docentes segundo nível de formação em Curitiba entre os anos de 2012 e 2020, podemos observar que embora tenha aumentado a procura por formações de pós-graduações, a porcentagens de docentes formados somente em nível médio em 2020, supera a quantidade do mesmo em 2012, o que representa um retrocesso para a superação dessa demanda.

Segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), no interior das salas da Educação infantil os docentes precisam captar e observar as necessidades que as crianças evidenciam; precisam organizar o

espaço, o tempo, os materiais, as crianças; precisam estimular e criar condições de aprendizados significativos para elas; e ainda:

é importante destacar que essas relações educativas, [...], na instituição de Educação Infantil são perpassadas pela função indissociável do cuidar/educar, tendo em vista os direitos e as necessidades próprios das crianças no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e ao acesso ao conhecimento sistematizado (BRASIL, 2006, p.17)

Nesse sentido, para ambas as crianças, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil defende que, “a intenção de aliar uma concepção de criança à qualidade dos serviços educacionais a ela oferecidos implica atribuir um papel específico à pedagogia desenvolvida nas instituições pelos profissionais de Educação Infantil (2006, p.15). Em conformidade com Maranhão, todas as instituições de educação infantil, sendo públicas ou privadas, “que possibilitam às crianças interagirem e ter acesso a aprendizagens significativas e cuidados profissionais de boa qualidade criam condições inegáveis de promoção do desenvolvimento integral e promovem relações sociais saudáveis”. (2010, p. 2).

O referencial teórico, no mesmo caminho, revela que com a exigência da formação pedagógica na LDB de 1996, “faz-se necessário que estes profissionais, nas instituições de educação infantil, tenham ou venham a ter uma formação inicial sólida e consistente acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço” (BRASIL,1998, p. 41). Para Campos, “o papel da formação, inicial e continuada, alimentada pela experiência vivida, é crucial nessa construção” (2008, p. 128).

A perspectiva exibida reforça, assim, a evidente necessidade de uma formação superior própria e continuada, pautada pela ciência e pelas inúmeras pesquisas teóricas realizadas pelos pesquisadores educacionais da área.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é visto que o binômio da intencionalidade de cuidar e educar realizadas por educadores da educação infantil nacional é valorizado tanto pela literatura da área quanto nos documentos oficiais analisados. Não há em toda literatura, autores que divergem sobre a necessidade e o protagonismo dessas duas ações desenvolvidas no interior das salas de educação. Contudo, o cuidar é menosprezado pela sociedade perante o ato de educar, fruto de uma desvalorização estrutural e histórica que associa os cuidados corporais ligados aos instintos maternos e humanos. Apesar da literatura e os documentos legais evidenciarem que há uma exaustiva produção de conhecimento sobre a temática, ainda é visto na atualidade evidências dos preconceitos derivados dessa depreciação.

Embora a Educação Infantil brasileira seja marcada pela desigualdade social e falta de visibilidade desde seu surgimento, há comprovações legítimas expostas nas bibliografias, sobre a importância da primeira etapa da educação básica para o desenvolvimento integral das crianças pequenas, onde o cuidar e educar são atitudes requeridas e complementares para a faixa etária estabelecida. Desde modo, o cuidar e o educar devem ser realizados de forma intencionais, onde o cuidar não pode ser compreendido como um ato banal de cuidados vinculados aos instintos maternos e humanos, mas regidos pelos preceitos da ciência, das leis estabelecidas e marcada por uma formação pedagógica própria e sólida. Devemos nos atentar, também, que a romantização das ações expostas sem a devida criticidade e análise, não é o suficiente para garantir a realização destas de forma satisfatória e discriminatória. Para isso, é crucial que seja esclarecida como e para que educar e cuidar a criança pequena em contexto escolar, sendo vistas como partes complementares e ambas as ações valorizadas em sua integralidade.

Neste sentido, a pesquisa realizada, destaca que a literatura evidencia a defesa de diversos autores da área no que se refere a necessidade do reconhecimento dessas ações complementares na Educação Infantil nacional, da valorização docente independente do gênero, onde se englobe uma ampla formação continuada para que os profissionais da área possam atender cada vez mais as especificidades das crianças pequenas. Ao contrário de outras profissões, onde é notório a predominância do gênero masculino e sua valorização salarial e profissional, os estudos apontam a desvalorização e os preconceitos existentes sobre os docentes

do gênero masculino, devido principalmente, à falta de vínculo cultural com a ação de cuidado. Mas compreendendo o cuidado como uma ação sistematizada, de acordo com os documentos legais homens ou mulheres que se qualifiquem e tenham formação docente, podem atuar como profissionais da área de maneira a favorecer a criança e a estrutura desta etapa.

Para isso, a revisão de literatura, expõe a importância da formação docente para a promoção de uma abordagem integral que privilegie o crescimento físico, emocional, social e cognitivo das crianças dessa etapa de educação. Destacando que a falta desta, pode ser prejudicial e negativa para o desenvolvimento das crianças pequenas, principalmente pela falta de compreensão das nuances que a ação de cuidar e educar implicam neste processo. Contudo, os dados e gráficos acrescentados do Laboratório de dados, mostram dados atuais alarmantes de que o nível de formação superior adequado não está sendo atingida de forma homogênea em todo território nacional, mas que cada estado ou município apontam porcentagens divergentes de níveis de formação, onde muitas educadoras ou educadores ainda possuem formação em nível médio e não em graduações plenas e pós-graduações.

Dito isto, é notório a necessidade de que haja movimentos por parte de representantes políticos e dos pesquisadores em educação, de desmistificação de crenças populares sobre a desvalorização do ato de cuidar; a interferência desta sobre a visão e os adjetivos dados as educadoras como “tia”; o combate do preconceito sobre o gênero masculino e sua inserção nesta etapa como educadores; a compreensão de que o que se faz na Educação Infantil não é função da mulher por esta ser, em nossa sociedade, comumente vinculada à ideia de docilidade e maternidade, mas que o que se faz ali é ato educativo, planejado, que exige especificidade e formação; e principalmente que haja o cumprimento das leis já existentes a respeito das garantias dos direitos das crianças, da conscientização da magnitude desta etapa de educação, da realização e superação da formação pedagógica superior mínima e continuada para todo espaço nacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. M. DE; SOARES, K. C. D. Pedagogo escolar: as funções supervisora e orientadora. Curitiba: Ibpex, 2010.

ALVES, T. Silvano, A. BRUNO, D. Financiamento da expansão da educação infantil em condições de qualidade: Um estudo dos municípios da região metropolitana de Curitiba a partir do SIMCAQ. Inter- Ação, Goiânia, v.45, n°2, p. 493/514, Mai/Ago. 2020.

AQUINO, L.M.M.L.L. Professor de educação infantil. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

BECKER, S. M. S.; BERNARDI, D.; MARTINS, G. D F. (2013). Práticas e crenças de educadoras de berçário sobre cuidado. Psicologia em Estudo, 18(3), 551-560. doi: 10.1590/S1413- 73722013000300016

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Lei Federal de 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 2000

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Edson/Downloads/plano-nacional-educacao-2014-2024-2ed-1.pdf

BRASIL, MEC, SEB, DPE, COEDI. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica/DPE/COEDI, 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 17/2010, aprovado em 8 de dezembro de 2010 - Normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. PROCESSO Nº: 23001.000098/2010-71

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 3 v.

BRUNO, D. SILVANO, A. A educação infantil em municípios com distintas capacidades orçamentárias: acesso, condições de oferta e financiamento. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 49, 2023.

CAMPOS, M. M. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. In MEC\ESF\COED. Por uma formação do profissional de educação infantil. Brasília.1994.

CERISARA, A. B. Educar e Cuidar: por onde anda a educação infantil? In: Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. UFSC/CED. N.º especial, Florianópolis, 1999, p. 11-21. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539>

CORRÊA, B. C. (2003). Considerações sobre qualidade na educação infantil. Cadernos de Pesquisa, n. 19, jul., pp.85-112.

DUARTE, L, F. DUARTE, R, G. GIMENEZ. R. MARTINS, I C. O cuidar e o educar realizado por professores homens na Educação Infantil: Desafios de um cenário feminilizado. Perspectivas em Diálogo, Naviraí, v. 09, n. 20, p. 91-106, maio/ago. 2022

FONSECA, A. D., ANSELMO A. C., AND SINARA ALMEIDA DA COSTA. Educação infantil: história, formação e desafios. "Educação Infantil." Educação & Formação (Fortaleza) 4.12 (2019): 82-103. Web.

FORTUNATO, G. Cuidar e Educar na Educação Infantil: Um novo olhar sobre a perspectiva do educador. POMBAL - PB, Dezembro de 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3659/1/GFSP20032014.pdf>

GUIMARÃES, D.; ARENARI, R.. Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia. Educ. rev., 2018, vol.34. ISSN 0102-4698. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e186909.pdf>

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação infantil e/é fundamental. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN Jr., M. (2000) Histórias da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação, n.14, mai-ago, p.5-18

LOURO, Guacira Lopes.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero sexualidade e educação: uma Perspectiva pós-estruturalista. 16ª ed. – Petrópolis: Vozes, 2014.

MARANHÃO, D. Saúde e bem-estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010

OLIVEIRA. M. A.; DONELLI, T. M.; CHARCZUK, S. B. Cuidar e Educar: O sujeito em constituição e o papel educador. Psicologia Escolar e Educacional. 2020, v. 24

SANTOS, S, V. Homens na docência da educação infantil: uma análise baseada na perspectiva das crianças. Revista Brasileira de Educação v. 26, 2021.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez. 1998.

SEHN, A. LOPES, R. Função do Cuidar e do Educar na Educação Infantil: Contribuições de Grupos de Discussão de Trabalho com Educadores. Estudo e pesquisas em psicologia 2023, Vol 01. doi:1012957/epp 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/75308/45812> Anual da ANPED, 2005

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez. 2002

SILVA, SIMONE. A educação infantil no Brasil: desenvolvimento e desafios ao longo da história. cadernoscenpec | São Paulo | v.4 | n.1 | p.16-35 | jun. 2014

TIRIBA, L. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. Trabalho apresentado no GT7 da 28ª Reunião

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR); UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Plataforma de Dados Educacionais. Laboratório de Dados Educacionais. [S.l.], c2021a. Disponível em: <<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br>>. Acesso em: 14 de Outubro de 2024.

VITTA, F. C. EMMEL, M. L. A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário. *Paidéia*, 2004, 14 (28), 177 -189