

## Artigo

# Aspectos Históricos Sobre a Construção da Profissionalidade Docente na Educação Infantil

Historical Aspects on the Construction of Teaching Professionalism in Early Childhood Education

Aspectos históricos sobre la construcción del profesionalismo docente en la educación infantil

**Aline Aparecida Fraga Agrellos<sup>1</sup>, Giza Guimarães P. Sales<sup>2</sup>,  
Elieuz Aparecida Lima<sup>3</sup>, Rosane Michelli de Castro<sup>4</sup>**

Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP)  
Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Marília

### Resumo

Com o objetivo de compreender o processo de construção da profissionalidade dos professores que atuam na educação infantil (EI) no Brasil, este texto investiga, a partir de uma análise histórica, como esses docentes vêm consolidando suas carreiras em meio a reivindicações por reconhecimento e valorização da profissão. Para alcançar o objetivo proposto, a pesquisa adota a abordagem qualitativa, com procedimentos bibliográficos e exploratórios, promovendo uma interlocução pertinente entre a literatura especializada, que destaca autores de referência e as discussões apresentadas pelas autoras. O estudo revela que a construção da profissionalidade docente no segmento EI tem sido influenciada por fatores históricos e sociais que vêm moldando o perfil e a identidade dos educadores ao longo das últimas décadas. Os resultados indicam que a trajetória dos docentes da EI tem sido marcada por desafios e lutas por valorização e reconhecimento, buscando empreender um investimento mais efetivo na formação inicial e continuada. A pesquisa contribui para o debate sobre a necessidade de maior valorização e investimento na formação docente na educação infantil, enfatizando a importância de práticas

---

<sup>1</sup>Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com habilitação em Educação Infantil, pós-graduada em Gestão Educacional, mestranda em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP-EC).

<sup>2</sup>Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho - UNESP, câmpus de Marília; Mestra em Educação pelo PPGE-FFC - UNESP - Marília (bolsa CNPq); Possui Pós-graduação em Psicopedagogia clínico-institucional e Pós graduação em Gestão da Educação Infantil; Cursou graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP e Graduação em Letras pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP; É sócia fundadora do ESPAÇO POTENCIAL "Associação de Pais e Amigos da Criança e do Jovem Autista" - Marília- SP; Vice-líder do "Grupo de Pesquisa HiDEA - Brasil: História das disciplinas escolares e acadêmicas no Brasil", vinculado ao PPGE da FFC-UNESP- Marília; Pesquisadora junto aos grupos "AGOGÉ: Grupo de Estudos e pesquisas Filosofia e História da Educação" e "FORME - Formação de Educadores", ambos vinculados ao Mestrado em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo-UNASP.

<sup>3</sup>Professora Associada da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Câmpus de Marília - SP.

<sup>4</sup>Professora associada - MS5-3 Departamento de Didática e professora permanente junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).



pedagógicas que integrem teoria e prática para promover o desenvolvimento integral das crianças.

### Abstract

To understand the process of building the professionalism of teachers working in early childhood education (ECE) in Brazil, this text investigates, through a historical analysis, how these educators have been consolidating their careers amid demands for recognition and appreciation of the profession. To achieve this goal, the research adopts a qualitative approach with bibliographic and exploratory procedures, fostering a relevant dialogue between specialized literature, highlighting key authors, and the discussions presented by the authors. The study reveals that the construction of teaching professionalism in the ECE segment has been influenced by historical and social factors that have shaped the profile and identity of educators over recent decades. The results indicate that the career paths of ECE teachers have been marked by challenges and struggles for appreciation and recognition, aiming to achieve more effective investment in initial and ongoing training. The research contributes to the debate on the need for greater appreciation and investment in teacher education in early childhood education, emphasizing the importance of pedagogical practices that integrate theory and practice to promote the holistic development of children.

### Resumen

Con el objetivo de comprender el proceso de construcción de la profesionalidad de los docentes que trabajan en la educación infantil (EI) en Brasil, este texto investiga, a partir de un análisis histórico, cómo estos educadores han ido consolidando sus carreras en medio de demandas de reconocimiento y valorización de la profesión. Para alcanzar el objetivo propuesto, la investigación adopta un enfoque cualitativo, con procedimientos bibliográficos y exploratorios, promoviendo un diálogo pertinente entre la literatura especializada, destacando autores de referencia y las discusiones presentadas por las autoras. El estudio revela que la construcción de la profesionalidad docente en el segmento de EI ha sido influenciada por factores históricos y sociales que han moldeado el perfil y la identidad de los educadores en las últimas décadas. Los resultados indican que la trayectoria de los docentes de EI ha estado marcada por desafíos y luchas por valorización y reconocimiento, buscando lograr una inversión más efectiva en la formación inicial y continua. La investigación contribuye al debate sobre la necesidad de mayor valorización e inversión en la formación docente en la educación infantil, enfatizando la importancia de prácticas pedagógicas que integren teoría y práctica para promover el desarrollo integral de los niños.

**Palavras-chave:** formação docente, identidade docente, educação infantil.

**Keywords:** teacher training, teacher identity, early childhood education.

**Palabras clave:** formación docente, identidad docente, educación infantil.

## Introdução

A ideia de que educar e cuidar crianças pequenas é algo natural, intuitivo e considerado até mesmo uma dádiva concedida a toda a mulher, que já nasce dotada de instinto maternal, tem se sustentado na maioria das culturas durante os últimos séculos. Especialmente por esse motivo, não houve preocupação por parte dos governantes e das principais instituições educacionais de investir recursos e pessoal especializado para educar ou mesmo para cuidar das crianças dos primeiros anos de vida aos seis anos de idade.

A Educação Infantil no Brasil é moldada pelas lutas sociais de movimentos feministas e operários, que pressionaram pela criação de creches e pela valorização do trabalho docente nas instituições pré-escolares (creches e jardins de infância). Na

Europa, essas instituições começam a aparecer mais especificamente no final do século XVIII e início do XIX. No Brasil, de acordo com Kramer (1995), elas começam a emergir de forma mais efetiva, no século XX.

Em 1908, teve início “a primeira creche popular cientificamente dirigida” a filhos de operários até dois anos e, em 1990, foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro. Enquanto havia creches na Europa desde o século XVIII e jardins de infância desde o século XIX, no Brasil ambos são instituições do século XX (Kramer, 1995, p. 52).

Durante mais de um século, em solo brasileiro, não houve uma política consolidada de atendimento educacional para as crianças menores de sete anos de idade. Leis, Decretos, medidas governamentais tomadas no âmbito das províncias e, posteriormente, decisões de alguns estados e municípios, foram delineando a necessidade de prover um espaço de acolhimento para as crianças órfãs, pobres e desvalidas, deixando de ser uma ação descentralizada nas mãos de leigos. “As províncias vão sendo forçadas a subvencionar essa assistência e a contratar os serviços das Santas Casas e/ou das ordens religiosas femininas para cuidar das crianças confinadas nas casas de expostos” (Marcílio, 2011, p. 68). Essa ideia é defendida ainda por Kramer (1995), conforme apontado no trecho a seguir:

A ideia de proteger a infância começava a despertar, mas o atendimento se restringia a iniciativas isoladas que tinham, portanto, um caráter localizado. Assim, mesmo aquelas instituições dirigidas às classes desfavorecidas, como, por exemplo, o Asilo de Meninos Desvalidos, fundado no Rio de Janeiro em 1875 (instituto João Alfredo), os três Institutos de Menores Artífices, fundados em Minas em 1876, ou os colégios e associações de amparo à infância (como o 1º Jardim de Infância do Brasil - Menezes Vieira, criado em 1875), eram insuficientes e quase inexpressivos frente à situação de saúde e educação da população Brasileira (Kramer, 1995, p. 50).

O século XX traz consigo novas concepções a respeito do desenvolvimento infantil e crescem também as reivindicações de significativa parcela da sociedade em busca de condições de trabalho para as mulheres e para as mães trabalhadoras. Além desses, outros fatores contribuem significativamente para a necessidade de ampliação da oferta dos espaços educacionais ou não educacionais para acolhimento de crianças pequenas, no entanto, o que vai predominar é essencialmente o seu caráter assistencialista. De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), a presença das instituições de caridade com vistas a acolher e prestar o atendimento à criança pobre e desvalida, alinha-se aos interesses empresariais, políticos e religiosos. Dessa forma,

[...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens. (Kuhlmann Jr. 1998, p. 77).

Essas novas concepções são marcadas pela aprovação em 1961, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1961), que propôs a inclusão dos jardins-de-infância no sistema de ensino. Os avanços deste segmento educacional no

país tiveram um lento processo de crescimento até a década de 1970, a educação da infância passa a ter um caráter compensatório para crianças economicamente desfavorecidas, influenciando as propostas de trabalhos elaborados nas creches e pré-escolas. Essa nova fase se consolida nas definições da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), as quais reconhecem as creches e pré-escolas como parte integrante do sistema educacional. A partir desses marcos legais, houve uma maior valorização do papel do profissional que se dedica às crianças pequenas, trazendo um novo patamar de formação docente. No entanto, é somente em 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, que o espaço destinado a crianças de até 6 anos passa a ser reconhecida como um lugar de educação. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, ocorrida no mesmo ano, também foi um marco importante para a promoção de mudanças significativas na educação infantil, que passou a ser parte integrante da educação básica, com a finalidade do desenvolvimento integral das crianças dos primeiros meses aos 6 anos de idade.

Diante dos avanços legislativos descritos, é fundamental compreender as raízes históricas do atendimento às crianças pequenas no Brasil. Embora as diretrizes e bases para a Educação Infantil tenham sido formalizadas ao longo das décadas, a educação e o cuidado com as crianças em seus primeiros anos de vida, mesmo que ainda insuficientes, já se faziam presentes em iniciativas muito anteriores às normatizações legais. As práticas assistenciais, que surgiram inicialmente com o intuito de amparar crianças de famílias desfavorecidas, pavimentaram o caminho para o desenvolvimento de políticas públicas mais estruturadas e inclusivas. Para entender plenamente os desafios e as transformações que caracterizaram esse processo, é preciso voltar no tempo e examinar os primeiros espaços voltados à educação das crianças pequenas, muitos dos quais nasceram do entrelaçamento entre filantropia e sanitarismo, refletindo o contexto socioeconômico e cultural do país.

### **Primeiros espaços direcionados à educação coletiva das crianças pequenas no Brasil**

No Brasil antes do século XIX, as instituições destinadas às crianças pequenas eram pontuais e sem visibilidade (quase inexistentes). A sociedade era fortemente rural e prevalecia entre a população a ideia de que quem cuidava dos filhos eram as mães ou as amas. Realçando esse princípio, Oliveira (2011) afirma que “no meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco” (Oliveira, 2011, p. 91). Já na zona urbana, as crianças abandonadas eram encaminhadas para a “roda dos expostos”, instrumento de acolhimento presente em algumas casas de caridades em diversas cidades do Brasil, desde o século XVIII. O objetivo desses espaços era atender bebês abandonados pelas mães solteiras que precisavam esconder da sociedade um filho bastardo, evitando assim a desonra ou ainda, filhos de famílias em condições precárias e situação de miséria e vulnerabilidade social.

A roda foi instituída para garantir o anonimato do (a) expositor (a), evitando-se, na ausência daquela instituição e na crença de todas as épocas, o mal maior, que seria o aborto e o infanticídio. Além disso, a roda poderia servir para defender a honra das famílias cujas filhas teriam engravidado fora do casamento. Alguns autores atuais estão convencidos de que a roda serviu também de subterfúgio para regular o tamanho das famílias, dado que na época não havia métodos eficazes de controle de natalidade (Marcílio, 2011, p. 74).

As rodas não atendiam completamente à demanda de crianças abandonadas na época, e em algumas cidades eram as câmaras, por exigência legal, as responsáveis únicas pela criação dos expostos. Obrigação considerada excessiva para as suas possibilidades materiais e organizacionais, de maneira que apenas algumas cumpriam a lei e atendiam uma pequena parcela das crianças abandonadas em seus próprios espaços físicos. Neste contexto encontramos a figura da ama-de-leite e da ama de criação, as primeiras eram mulheres contratadas para cuidar dos bebês até os três anos de idade e as amas de criação recebiam das câmaras para cuidar das crianças de 4 a 7 anos (Marcílio, 2011, p. 69). Nesse sentido, podemos entender que esses cuidados são também uma forma de educação, ainda que seja exclusivamente para assistir às crianças da classe trabalhadora.

As condições para a qualificação das grandes cidades foram geradas após a abolição da escravatura, o que trouxe novos desafios para a sociedade que se tornava cada vez mais urbana. Não havia espaços destinados ao cuidado dos filhos dos ex-escravizados, já que os pais, muitas vezes, não possuíam condições de educá-los, resultando, em muitos casos, no abandono. Para combater o alto índice de mortalidade infantil e possibilitar o cuidado das crianças em situação de pobreza, começaram a ser criadas entidades de amparo à infância, fruto da articulação entre a iniciativa privada e o poder público. Essas instituições, entretanto, foram estabelecidas carregadas de preconceitos, estigmas e valores que se cristalizaram ao longo de muitas décadas no imaginário social. Perpetuou-se, assim, a ideia de que as creches eram locais destinados ao acolhimento de crianças pobres, com o objetivo de protegê-las dos perigos da rua ou dos ambientes domésticos precários, enquanto os pais trabalhavam, ou como um espaço para salvar a criança abandonada do desamparo. De acordo com Kuhlmann Jr. (1998) apesar de haver esse sentimento em relação às crianças pobres,

[...] a creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças (Kuhlmann Jr., 1998, p. 78).

Em relação a esses primeiros espaços direcionados à atenção das crianças pequenas, Oliveira (2011) aponta a visão de prestação de serviços, ou seja, caridade

[...] embora a necessidade de ajuda ao cuidado dos filhos pequenos estivesse ligada a uma situação produzida pelo próprio sistema econômico, tal ajuda não foi reconhecida como um dever social, mas continuou a ser apresentada como um favor prestado, um ato de caridade de certas pessoas ou grupos (Oliveira, 2011, p. 95).

Havia uma clara distinção entre as creches destinadas às crianças pobres ou desamparadas e as primeiras iniciativas voltadas à educação da primeira infância para crianças das classes média e alta. Essas iniciativas se baseavam nas ideias que chegavam ao país, influenciadas por Fröebel e sua pedagogia, que se centrava no desenvolvimento pedagógico. No Brasil, foram criados os primeiros jardins-de-infância privados em 1875, no Rio de Janeiro, e, em 1877, em São Paulo. Posteriormente, com o objetivo de atender à elite brasileira, foram fundados jardins-de-infância públicos, agora com um programa pedagógico definido, pensado no desenvolvimento educativo das crianças. Assim, podemos perceber a existência de uma educação voltada para a elite e outra para a classe pobre. Para "as crianças das classes sociais dominadas (economicamente desfavorecidas, exploradas, marginalizadas, de baixa renda), a visão dominante era de que eram consideradas 'carentes', 'deficientes', 'inferiores', na medida em que não correspondiam ao padrão estabelecido" (Kramer, 1995, p. 24). A autora também afirma que, de acordo com a concepção de infância da época, essas crianças, culturalmente privadas, necessitavam que lhes fossem inculcidos determinados atributos e atitudes que lhes faltavam, visando compensar as perdas que apresentavam. Essa dupla visão — de uma educação para a classe rica e outra para a classe pobre — perdurou por muito tempo na educação brasileira, sustentada pela ideia de que era necessária uma educação compensatória para as classes menos favorecidas, enquanto as crianças da classe média e alta recebiam propostas educativas voltadas para o desenvolvimento de aprendizagens escolares. Assim como revela Oliveira (2011):

Enquanto Rui Barbosa considerava o jardim-de-infância como a primeira etapa do ensino primário e apresentou, em 1882, um projeto de reforma da instrução no país, distinguindo salas de asilo, escolas infantis e jardins-de-infância, observava-se, outrossim, o fortalecimento de um movimento de proteção à infância, que partia de uma visão preconceituosa sobre a pobreza, defendendo um atendimento caracterizado como dádiva aos menos favorecidos. (Oliveira, 2011, p. 93).

A visão assistencialista na Educação Infantil se estende ao longo do século XX, época com uma maior propagação de instituições sociais nas áreas da saúde, família e educação, ocasionadas devido à elaboração das leis governamentais destinadas à infância.

A recomendação da criação de creches junto às indústrias ocorria com frequência nos congressos que abordaram a assistência à infância. Era uma medida defendida no quadro da necessidade de criação de uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino. (Kuhlmann Jr., 1998, p. 82).

Em busca de melhoria de salário, diminuição das longas jornadas de trabalho e a existência de locais para a guarda de seus filhos durante o trabalho, a classe operária de imigrantes no Brasil marca esse período com diversas reivindicações trabalhistas. Para conter esses movimentos operários os empresários fundaram

vilas operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternas para os filhos dos operários e operárias em cidades como Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e no norte do país, iniciativas

que foram sendo seguidas por outros empresários (Oliveira, 2011, p. 96).

Nesse quadro de reivindicações, ocorre no Rio de Janeiro, em 1922, o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Oliveira (2011, p. 97) nos mostra que nesse congresso foram discutidos temas “como a educação moral e higiênica e o aprimoramento da raça, com ênfase no papel da mulher como cuidadora”. Em decorrência dessas discussões surgem “as primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins-de-infância”.

A ampliação dos deveres maternos foi um resultado direto da influência do discurso higienista sobre a família. Essa influência fragmentou a figura da mãe em diferentes papéis, como o da professora primária e o da assistente social, profissões que se formaram a partir da ampliação da definição de maternidade para além dos limites do lar. Com isso, as mulheres passaram a ocupar funções maternas fora do ambiente doméstico, com destaque para as atividades filantrópicas, que eram majoritariamente lideradas por elas. As diretrizes gerais do governo na época reforçavam uma proteção ideológica em torno da profissionalização feminina, revestindo-a de uma glória de continuidade da função materna (Corrêa, 2011, p. 84, 86, 88). Essa visão ficou clara, como ilustrado no trecho abaixo de uma palestra dirigida às candidatas ao diploma de assistentes sociais.

[...] Ser mulher, neste instante, obriga a uma projeção maior da maternidade, a um senso mais percuciente e mais nítido de responsabilidade educativa e social, obriga a ser útil, não exclusivamente aos interesses dos filhos ou do egoísmo do seu núcleo e da sua casa, mas ocupando-se com os filhos dos outros, servindo enfim, na acepção moderna, cívica, social e humana do vocábulo. (Corrêa, 2011, p. 89).

Com um histórico diretamente relacionado à trajetória da profissionalização feminina, as instituições de ensino para crianças pequenas, como creches e pré-escolas, são vistas, por muito tempo, como uma extensão do lar (Gomes, 2009, p. 23). Com o avanço da industrialização e urbanização nas cidades brasileiras, as fábricas passaram a contratar mulheres em maior número, e os impactos desse movimento foram sentidos na estrutura familiar. Nesse contexto, começam a aparecer no cenário figuras com as das “criadeiras”, que eram responsáveis por cuidar dos filhos das trabalhadoras. No entanto, essas cuidadoras, muitas vezes, foram estigmatizadas como “fazedoras de anjos”, em razão da alta mortalidade infantil que se atribuía à precariedade das condições higiênicas e materiais em que atuavam (Oliveira, 2011, p. 95). Esse período histórico demonstra como, em meio às transformações sociais, as instituições de Educação Infantil desenvolveram-se, de locais de cuidado para se tornarem espaços com intencionalidade pedagógica, ainda que carregando por muito tempo os estigmas da desigualdade social e dos preconceitos associados à sua origem.

A trajetória das instituições de ensino para crianças pequenas está profundamente conectada às transformações sociais e econômicas de cada época, refletindo a necessidade de adaptação a esses novos contextos e às demandas das famílias. Esse processo inicial de criação e consolidação de espaços educacionais para a infância lançou as bases para mudanças mais significativas, que se intensificaram ao longo do século XX.

## **Novas perspectivas educacionais para a Educação Infantil a partir do século XX**

As primeiras décadas do século XX foram marcadas pela presença da influência médico sanitarista, enquanto os centros urbanos, sem infraestrutura adequada, não conseguiam suportar o rápido crescimento populacional. Nesse contexto, mantêm-se as medidas de caráter paliativo. No que se refere à formação docente para atuar no segmento da educação infantil, não houve grandes avanços. Não existiam, até então, cursos específicos no país que preparassem profissionais para o cuidado e a educação de crianças pequenas. A ideia inicial é que apenas os cuidados com a alimentação e o corpo seriam suficientes. Como observa Oliveira (2011, p. 99) “a creche seria um desses paliativos, na visão de sanitaristas preocupados com as condições de vida da população operária, ou seja, com a preservação e reprodução da mão-de-obra, que geralmente habitava ambientes insalubres”. Foi a partir desse período que a educação passou a sofrer forte influência de movimentos sanitaristas, que visavam à proteção da infância.

Na primeira metade do século XX, emerge no cenário educacional um movimento de renovação do ensino, especialmente forte na Europa, na América do Norte, chegando ao Brasil: o movimento da Escola Nova. O escolanovista trouxe para a educação um novo pensamento a respeito do ensinar e aprender, e começa a ser implantado, inicialmente nos jardins-de-infância, onde estudavam os filhos da elite brasileira. Nesse contexto, foram também criados cursos de formação de professores, voltados para o atendimento das classes burguesas.

No setor educacional, uma grande mudança para a educação de crianças menores de 7 anos ocorre a partir de 1961, quando é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), que propõe a inclusão dos jardins-de-infância no sistema de ensino.

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância.

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com poderes públicos, instituições de educação pré-primária (Brasil, 1961, Art. 23 e 24).

Entretanto na década de 1960, no período dos governos militares, a Educação Infantil continuou a apresentar características assistencialistas, uma educação destinada a suprir as deficiências de saúde e nutrição das crianças carentes. Na década de 1970, a educação na infância passa a ter um caráter compensatório que irá influenciar as propostas de trabalhos elaborados nas creches e pré-escolas destinadas às crianças das classes economicamente desfavorecidas. De acordo com Oliveira (2011, p.109 e 110), esse olhar compensatório, possibilitaria a superação das condições sociais a que essas crianças estavam sujeitas, mesmo que a raiz do problema social não fosse alterada. Em contrapartida a esse discurso direcionado aos parques - que atendiam aos filhos de operários, os jardins-de-infância - com uma proposta de desenvolvimento social, afetivo e cognitivo - eram destinados a atender as crianças da classe média. No entanto, a fragmentação do atendimento às crianças

pobres em instituições precariamente estruturadas permanece na agenda da Educação Infantil no Brasil. Sendo ainda considerada um desafio, superar a concepção educacional assistencialista (Kuhlmann Jr., 2000, p. 6).

Os avanços ocasionados no atendimento de crianças pequenas no Brasil sofreram um lento processo de crescimento até a década de 1970. As crianças pequenas eram vinculadas aos sistemas educacionais e a educação dos bebês cabia aos órgãos da saúde e de assistência. De acordo com Kuhlmann Jr. (2000, p. 6),

[...] é durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileira, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos [atualmente 0 a 5 anos], são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica.

Nessa etapa é constatado um significativo aumento da procura por entidades de educação pré-escolar, gerando incentivos para o processo de municipalização da educação pré-escolar pública. “A nova dimensão da educação infantil, gerou uma valorização do papel do profissional que se dedica à criança de 0 a 6 anos, com um novo patamar de habilitação, derivado das responsabilidades sociais e educacionais que se espera dele” (Oliveira, 2008, p. 39). Na segunda metade dos anos 1970, “a referida pressão da demanda por pré-escola e os polêmicos debates acerca de sua natureza – assistencial *versus* educativa –, dinamizaram as decisões na área”, conforme retratado por Oliveira (2011, p.111).

Em 1977, é criado o Projeto Casulo que objetivava orientar “monitoras com formação no então segundo grau de ensino para coordenarem atividades educacionais que conviviam com medidas de combate à desnutrição”. Esse projeto foi implantado pela Legião Brasileira de Assistência, em prol da liberação das mães para o mercado de trabalho e atendeu no ano de 1981 cerca de 300 mil crianças, em períodos de quatro ou oito horas diárias, já em 1983 foram atendidas 600 mil. Conforme destaca Kuhlmann Jr. (2000),

O Projeto Casulo “tratava-se de evitar que os pobres morressem de fome, ou que vivessem em promiscuidade, assim como o seu ingresso na vida marginal, como dizia Ulisses Gonçalves Ferreira, supervisor do Projeto Casulo da LBA, de 1978 a 80: Antes de pensarmos em padrão de atendimento, nós temos que oportunizar a todas as crianças brasileiras o atendimento às suas necessidades mais permanentes, às suas necessidades físicas (Kuhlmann Jr., 2000, p. 9).

É nesse período que a educação pré-escolar alcança as crianças de 0 a 6 anos de idade. A escolarização que antecedia a educação obrigatória começou a ser pensada como direito da criança, como afirma Kuhlmann (2000, p. 11),

as instituições de Educação Infantil precisariam transitar de um direito da família ou da mãe para se tornarem um direito da criança. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla.

A pressão da sociedade para que a população feminina pudesse trabalhar fora de casa para o sustento da família, aumentou a exigência de creches como um direito do trabalhador e um dever do estado. Como resultados surgem novos centros, há um aumento no número de creches vinculadas à administração pública ou particular. As creches particulares por sua vez eram conveniadas com o governo municipal, estadual ou federal. Junqueira Filho (2004, p. 108) define que:

Nos anos 70 e boa parte dos anos 80, a Educação Infantil (que a partir dos desdobramentos da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9.394/96 passa a ser entendida oficialmente como o atendimento simultâneo, complementar e indissociável de cuidado e educação de crianças de 0 a 3 anos – em creches – e de 4 a 6 anos – em pré-escolas) – tinha como função social apenas o cuidado das crianças, na medida em que não era considerada escola, portanto, isenta de educação.

Mesmo com a elaboração da Constituição de 1988, que definia a educação da primeira infância como parte do processo educativo do ser humano, ainda encontramos relatos como o de Oliveira (2011), afirmando que

[...] a insuficiência do número de crianças atendidas nas creches pressionava o poder público a incentivar outras iniciativas de atendimento à criança pequena. Eram as “mães crecheiras”, os “lares vicinais”, “creches domiciliares” ou “creches lares”, programas assistenciais de baixo custo estruturados com a utilização de recursos comunitários, tal como ocorria em muitos países do chamado Terceiro Mundo. (Oliveira, 2011, p. 113).

Em busca de um *status* de profissionalização, é na década de 1990 que o/a professor/a da primeira infância finalmente ocupa um lugar de destaque no cenário educacional, e a Educação Infantil passa a ser oficialmente integrada à educação básica. A partir desse momento, a legislação exige que o profissional para atuar nesse segmento seja um professor/a habilitado em magistério/pedagogia e não apenas um auxiliar ou estagiário sem construção da competência pedagógica necessária. Com isso, as creches, pré-escolas e jardins de infância começam, ainda que lentamente, a se constituir como espaços onde as crianças passam a receber não somente cuidado, assistência ou compensação, mas torna-se um lugar de ensino e desenvolvimento, onde podem aprender conteúdos, novos conhecimentos, experimentar, vivenciar, conviver e se desenvolver. Após a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990), (Brasil, 1990) há no atendimento institucional à criança, diversas mudanças nas suas concepções, contudo, ainda na atualidade é possível observar ideias e práticas construídas historicamente, que muitas vezes menosprezam o caráter educacional da dimensão cuidar-educar. De acordo com Kuhlmann (2000, p. 7),

[...] a incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista. A falta de verbas para a Educação Infantil tem até estimulado novas divisões, por idades: apenas os pequenos, de 0 a 3 anos, frequentariam as creches; e os maiores, de 4 a 6, seriam usuários de pré-escolas.

Ainda em 1990, com a urgência das reivindicações dos movimentos sociais por mais oferta de vagas e por qualidade na educação, o país participa da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia). A partir desta conferência o Ministério da Educação assume as seguintes medidas: Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) (Brasil, 1993), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), e criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef (Brasil, 1997). A aprovação da LDB nº 9394 (Brasil, 1996) promove mudanças significativas no segmento infantil, que passou a ser parte integrante da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade.

Produzia-se no país uma mudança de paradigma na compreensão dos processos educacionais, consolidando-se e legitimando-se a especificidade e o espaço das creches, das pré-escolas e dos centros de educação infantil, em respeito às especificidades e aos direitos de cidadania da criança (Nunes; Kramer, 2013, p. 32).

Além das mudanças em relação ao tempo e idade, a LDB também passa a exigir capacitação docente especializada em cursos de pedagogia, porém, ainda admitindo a formação em nível médio nos cursos magistério e normal, a título de transição. Em 2009 a Educação Infantil passa a ser obrigatória a partir dos 4 anos de idade com a aprovação da Emenda Constitucional n. 59/2009 que determinou a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos (Brasil, 2009a). A extensão da obrigatoriedade da educação básica e a exigência da formação especializada do educador são algumas das mudanças que ocorreram no Brasil na década de 1990, a alteração no pensamento acerca da relevância e importância da educação de crianças pequenas contribui para a criação de vários instrumentos de orientação para os sistemas de ensino e principalmente para a prática docente (Salles, 2022). Para fomentar o tópico da importância da formação do professor/a, segundo Adriane Freire (1999), em geral a formação do educador está diretamente relacionada com a formação do aluno,

portanto, almejar uma educação de qualidade para as crianças, que contribua para a formação de sua cidadania (sujeitos críticos, criativos, autônomos, responsáveis, cooperativos, participantes) é estar permanentemente voltado para a formação das educadoras que com elas interagem (Freire, 1999, p. 79).

Em 2009, foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 1996). As Diretrizes apresentam a natureza e a identidade deste segmento educacional, objetivos e métodos. Considerado como o fundamento para o desenvolvimento da proposta pedagógica, na Educação Infantil que é a primeira etapa da Educação Básica, apresenta, discursivamente, sua finalidade centrada no pleno desenvolvimento da criança nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, devendo ser complementada pela ação da família e da comunidade. As DCNEIs materializadas na Resolução 5/2009 (Brasil, 2009b) foi o primeiro documento a ser empregado no Brasil de caráter normativo e obrigatório, com o objetivo de orientar a elaboração dos currículos e das práticas educacionais da educação de crianças de 0 a 6 anos. Segundo esse documento, a busca seria pela promoção de um currículo capaz

de vincular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade, por meio de prática pedagógica intencional e planejada, que seja constantemente avaliada norteando o cotidiano das entidades educacionais.

A formação de professores para a Educação Infantil continuou a ser tema de amplas discussões e objeto de pesquisas e, a partir de 2015, com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, fica ainda mais explícita a complexidade da identidade docente. A propósito, Santos, Vieira e Silva (2022, p. 93) afirmam que:

Para a EI a importância das DCN's de 2015 estava em fortalecer a formação de professores em nível superior, respondendo à histórica carência de formação para essa etapa, conforme já destacado desde o PNE de 2001. As DCNEI (2010), também em vigor, asseguram a regulamentação de uma formação sólida que responda a uma EI de qualidade e que respeite à diversidade cultural (Santos; Vieira; Silva, 2022, p. 93).

Com as concepções renovadas em relação às formas de ensinar para um melhor desenvolvimento integral das crianças, o trabalho docente se fundamenta para e se desenvolve para uma educação intencional e não apenas espontânea. Com objetivos definidos em relação ao que pretendemos alcançar com as crianças pequenas, fica mais claro traçarmos um perfil do profissional que possa atender a este segmento, entendendo as especificidades que o abrangem. A capacitação profissional dos que atuam nas creches e pré-escolas precisa ser um requisito básico para a educação de qualidade, um direito relativo à profissão e um item de valorização profissional.

De acordo com as definições da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em seus artigos 61, 62 e 67, ao tratar sobre a capacitação dos profissionais da Educação Infantil, prevê que sua instrução acadêmica ocorra em nível superior, além disso, deve contemplar uma base nacional comum curricular e ainda incentiva a capacitação profissional para aperfeiçoamento. A construção da competência docente dos professores para atuar nessa etapa da Educação Básica deve considerar as especificidades das crianças pequenas, suas características e necessidades de desenvolvimento, bem como a importância da interação entre os professores, as famílias e a comunidade educativa. Reforçando a concepção de que o nível de instrução e o preparo técnico na atuação profissional têm impacto significativo na excelência do trabalho prestado.

Bem recente, em 2018, temos a aprovação do texto da BNCC - Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Publicado integralmente, o documento engloba todos os segmentos da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, o que pode ser lido como mais um instrumento legitimador das especificidades pedagógicas que abrangem a educação das crianças de 0 a 5 anos. Além de outras normatizações específicas, a BNCC estaria voltada para a garantia ao acesso e a permanência dos educandos, como também à qualidade e a equidade do ensino em todas as escolas do país. A BNCC traz maiores detalhamentos e aprofundamentos quanto às formas de ensinar e trabalhar, o que, segundo discurso, seria para promover o desenvolvimento integral das crianças, tornando-se o principal documento para guiar os currículos da Educação Básica (Brasil, 2018). No ano seguinte, 2019, o MEC publica as novas Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores, que ficou conhecida

como Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNC-Formação) (Brasil, 2019), que define o papel do/a professor/a que irá atuar neste segmento, de maneira a atrelar aos objetivos já anteriormente definidos na BNCC, a qual está pautada em habilidades e competências reveladoras de um projeto educacional de cunho neoliberal, embora sob o lema de atendimento às diversidades.

A formação de professores também foi tema de muitas discussões com a sociedade, e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definem as DCN's, reconhecem que a identidade docente é complexa e não se restringe a formar o professor, pois compreendem que é preciso levar em consideração a complexidade do trabalho docente, que é revestido por outras identidades, além do trabalho em sala de aula e da docência. Para a EI a importância das DCN's de 2015 estava em fortalecer a formação de professores em nível superior, respondendo à histórica carência de formação para essa etapa, conforme já destacado desde o PNE de 2001. As DCNEI (2010), também em vigor, asseguram a regulamentação de uma formação sólida que responda a uma EI de qualidade e que respeite à diversidade cultural (Santos; Vieira; Silva, 2022, p. 93).

Com as concepções renovadas em relação às formas de ensinar para um melhor desenvolvimento integral das crianças, o trabalho docente se fundamenta para e se desenvolve para uma educação intencional e não apenas espontânea. Com objetivos definidos em relação ao que pretendemos alcançar com as crianças pequenas, fica mais claro traçarmos um perfil do profissional que possa atender a este segmento, entendendo as especificidades que o abrangem. A construção da competência docente dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas precisa ser um requisito básico para a educação de qualidade, um direito relativo à profissão e um item de valorização profissional.

A trajetória da Educação Infantil no Brasil, desde as primeiras iniciativas assistenciais até as regulamentações previstas pela LDB (Brasil 1996), revela a evolução de uma compreensão mais ampla sobre a importância da qualificação docente nesse segmento.

De acordo com as definições da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em seus artigos 61, 62 e 67, ao tratar sobre a instrução acadêmica dos profissionais da Educação Infantil, prevê que ocorra em nível superior, além disso, deve contemplar uma base nacional comum curricular e ainda incentiva a qualificação continuada para aperfeiçoamento. A formação dos professores para atuar nessa etapa da Educação Básica deve considerar as especificidades das crianças pequenas, suas características e necessidades de desenvolvimento, bem como a importância da interação entre os professores, as famílias e a comunidade educativa. Reforçando a concepção de que o nível de instrução e o preparo técnico na atuação profissional têm impacto significativo na excelência do trabalho prestado.

Embora os avanços na legislação e nas diretrizes para a formação de professores sejam inegáveis, persistem desafios em garantir uma formação que atenda plenamente às demandas específicas da primeira infância. Esse contexto aponta para a importância de uma análise mais profunda sobre o desenvolvimento histórico da formação docente, a constituição de sua identidade e o fortalecimento do campo profissional na Educação Infantil.

## Considerações Finais

A pesquisa teve como objetivo principal explorar aspectos sobre a construção da profissionalidade docente na educação infantil, buscando compreender trajetórias e desafios enfrentados na busca pelo reconhecimento e valorização dessa profissão. Para alcançar esse objetivo, investigou-se o contexto histórico e social, além dos fatores que influenciaram a luta por reconhecimento, especialmente para professoras e professores responsáveis pelo cuidado e desenvolvimento das crianças pequenas em creches e pré-escolas.

Ao longo do tempo, essas instituições, voltadas inicialmente ao cuidado e proteção da primeira infância, mantiveram um caráter predominantemente assistencialista e higienista, sem empreender um enfoque pedagógico estruturado. Tal realidade moldou aspectos relacionados com a formação desses docentes, frequentemente marcados pela desvalorização **profissional** em comparação aos de outros níveis de ensino.

Este estudo buscou destacar, a partir de uma abordagem teórica e empírica, aspectos do contexto social e político que têm impactado a formação e o reconhecimento dos educadores da primeira infância ao longo das últimas décadas em nosso país. Também foram analisadas as interações desses professores com movimentos sociais e feministas, que contribuíram para transformar o espaço educacional infantil em um ambiente de desenvolvimento integral e de socialização das crianças., o que tem refletido em significativos avanços até os dias atuais.

Por meio da pesquisa realizada, foi possível evidenciar como a formação inicial e continuada desempenha um papel fundamental na construção da profissionalidade desses docentes, sendo, no entanto, marcada por avanços e retrocessos; desafios e superações. Ainda que a legislação e as diretrizes educacionais estejam constantemente buscando vencer e alcançar novas perspectivas e avançar além do que já foi conquistado, algumas questões relacionadas à adequação da formação acadêmica às demandas específicas e à valorização dos professores desse campo persistem e precisam ser superadas.

## Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 1961. Disponível em: Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: [s.n.]. Disponível em: Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília: MEC/UNESCO, 1993. Disponível em: Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: Acesso em: 9 dez. 2024.



BRASIL. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em: Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59/2009. Disponível em: Acesso em: 5 dez. 2024a.

BRASIL. Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil. Disponível em: Acesso em: 7 dez. 2024b.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP no 2. Disponível em: Acesso em: 11 dez. 2024.

CORRÊA, Mariza. A cidade de menores: uma utopia dos anos 30. Em: História social da infância no Brasil. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 81–99.

FREIRE, Adriani Pinheiro. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: GUIMARÃES, Daniela (org.). Infância e educação infantil. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 77–99.

GOMES, Marineide de Oliveira. Formação de professores na educação infantil. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil no Brasil: da negação a busca da produção de sentido. In Revista Ciências e Letras, n. 36, p. 105–127, jul. 2004.

KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce. 5a ed. São Paulo: Cortez, 1995. v. 3.

KUHLMANN JR, Moysés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 14, p. 05-18, jul. 2000. Disponível em: Acesso em: 28 março 2024.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. Em: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). História social da infância no Brasil. 8. ed. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 53–79.

NUNES, Maria Fernanda; KRAMER, Sônia. Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e as pesquisa. Em: CARVALHO, Maria Cristina (org.) educação infantil: formação e responsabilidade. 1a ed. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 31–47.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. educação infantil: fundamentos e métodos. 7.ed. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia de A.(org.). Encontros e desencontros em educação infantil. 3. ed. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35–42.

ROCA, Maria Eugenia Carvalho de La. A Formação do Professor de educação infantil: Interfaces Luso-brasileiras. 35a Reunião Anual da Anped, 2012. Disponível em: Acesso em: 28 mar. 2024.

SALES, Giza G. P. Fundamentos metodológicos da educação infantil. 1a ed. Engenheiro Coelho, SP: Editora Universitária Adventista, 2022.

SANTOS, Joedson Brito dos; VIEIRA, Emilia Peixoto Vieira; SILVA, Tarcia Regina da SILVA. As políticas curriculares BNCC e BNC - formação no contexto da educação infantil: reflexos para a educação das relações étnico-raciais. *Debates em Educação*, v. 14, n. Especial, p. 86–108, 2022.