



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA BARROS VIANA SIMONINI

**TRABALHO E IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORAS
APOSENTADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

GOIÂNIA – GOIÁS

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Patrícia Barros Viana Simonini

3. Título do trabalho

Trabalho e identidade docente de professoras aposentadas na educação infantil

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Ivone Garcia Barbosa, Usuário Externo**, em 12/01/2024, às 15:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Patrícia Barros Viana Simonini, Discente**, em 30/01/2024, às 19:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4270882** e o código CRC **FF1C5710**.

Referência: Processo nº 23070.062278/2023-47

SEI nº 4270882



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA BARROS VIANA SIMONINI

**TRABALHO E IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORAS
APOSENTADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - UFG, para exame de qualificação a fim da obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo.

Orientadora: Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa

Área de concentração: em Educação

GOIÂNIA – GOIÁS

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

SIMONINI, PATRÍCIA BARROS VIANA
TRABALHO E IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORAS
APOSENTADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL [manuscrito] / PATRÍCIA
BARROS VIANA SIMONINI. - 2023.
CCVII, 207 f.

Orientador: Profa. Dra. IVONE GARCIA BARBOSA.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2023.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, gráfico, tabelas, lista de tabelas.

1. Educação Infantil. 2. Formação Docente. 3. Identidade Profissional.
4. Aposentandas. I. BARBOSA, IVONE GARCIA, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 57 da sessão de Defesa de Dissertação de **PATRÍCIA BARROS VIANA SIMONINI**, que confere o título de **Mestra em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás -PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **trinta dias do mês de outubro de dois mil e vinte e três (30/10/2023)**, a partir das **9h**, nas dependências da Faculdade de Educação, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "**Perspectivas sobre a identidade docente de professoras aposentadas na educação infantil**". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof.^a Dr.^a **Ivone Garcia Barbosa (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **USP**, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Prof. Dr. **Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela **UFG** - integrante titular interno e Prof. Dr. **Marcos Antônio Soares (FAV/UFG)**, doutor em **Educação** pela **UFG** - integrante titular externo. Durante a arguição os integrantes da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pela Prof.^a Dr.^a Ivone Garcia Barbosa, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos trinta dias do mês de outubro de dois mil e vinte e três.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Ivone Garcia Barbosa

Prof. Dr. Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira

Prof. Dr. Marcos Antônio Soares

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

"Trabalho e identidade docente de professoras aposentadas na educação infantil"



Documento assinado eletronicamente por **Ivone Garcia Barbosa, Usuário Externo**, em 22/11/2023, às 09:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcos Antonio Soares, Professor do Magistério Superior**, em 11/12/2023, às 21:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marilza Vanessa Rosa Suanno, Vice-Coordenadora de Pós-Graduação**, em 12/12/2023, às 12:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ricardo Antonio Goncalves Teixeira, Professor do Magistério Superior**, em 12/12/2023, às 13:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4157706** e o código CRC **CAAE6967**.

Referência: Processo nº 23070.062278/2023-47

SEI nº 4157706

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família pelo apoio e incentivo para que eu pudesse chegar até aqui. Demonstrar a eles minha profunda gratidão e respeito pelo tempo, paciência e companheirismo nessa jornada.

Em especial, à minha mãe Maria Alvina e meu pai Mario, que sempre acreditaram em mim, motivando e acreditando em meus sonhos e enfrentando comigo os desafios, às pessoas mais importantes que tenho, espero poder demonstrar minha profunda admiração. À eles muito mais que meu amor e meu agradecimento, eles que por toda a vida valorizaram os nossos estudos, as aprendizagens e as conquistas sejam pessoais, profissionais ou formativas. Enfrentaram junto a mim as adversidades da vida, e me deram força e palavras de motivação para continuar. Ofereço à vocês meu amor que é incondicional.

À minha irmã, minha primeira amiga, minha companheira de vida e também de mestrado, percorremos uma jornada importante para nós como amigas, irmãs, mulheres e profissionais. Kamila agradeço pelos dias de discussões e noites de escrita, pelo companheirismo e pela motivação, conquistamos juntas mais essa etapa. Agradeço pela força e em nenhum momento duvidar que éramos capazes. Meu amor e gratidão é o que tenho a oferecer!

Ao meu companheiro de vida, José Antonio, que me escutava ao longo das disciplinas e escrita, apreciava os textos escritos, validava ideias e, segurou as pontas de todo o resto para que eu pudesse completar essa jornada. Meu parceiro do cotidiano, organizando os detalhes para que eu pudesse realizar meu sonho. Sou grata pelo seu carinho e cuidado, por caminharmos juntos nessa jornada e em tantas outras, não há palavras para agradecer seu companheirismo e amor!

Agradeço à minha amiga Letícia, uma irmã que a vida me deu de presente, à ela e sua família, que estiveram ao meu lado em tempos de adversidades para além daquelas que se fizeram no mestrado, que zelou por mim, em casa, no trabalho e no curso. Agradeço pela sua amizade e seu amor, e espero poder retribuir na mesma medida, ou mais.

Agradeço à minha orientadora Dra. Ivone que não desistiu de mim em momento algum. Grata por tantas provocações intelectuais ao longo dessa jornada, durante as orientações e disciplina, e por conseqüente por tantas aprendizagens, foi a realização de um sonho poder compartilhar dessa jornada sendo orientada e assistida por uma pessoa tão capaz e incrível.

Às minhas colegas e companheiras de Nepiec, e de mestrado, Ester, Fernanda, Liliane, Elenice, Uyara, Camila e Edilene, pelos momentos vividos e compartilhados, pelo amor e carinho de cada uma de vocês.

Agradeço ainda à banca, pelas contribuições significativas e que me desafiaram, Dr. Ricardo e Dr. Marcos foram momentos de questionamentos e aprendizagem. Em especial à Dra. Telma pelas contribuições também na qualificação.

E, para a pessoa que veio junto à escrita desta dissertação, meu raio de sol, minha filha Cecília. Meu amor eterno pela minha companheira de escrita enquanto eu ainda era seu lar, à ela que sentiu junto a mim a dor e a delícia do processo. Cecília, saiba que nossas histórias perpassam pelas linhas aqui descritas, momentos que serão únicos e inesquecíveis em minha vida.

RESUMO

Nossa pesquisa compõe o projeto “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG) na linha Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo. Investigamos os elementos constitutivos da identidade profissional das professoras aposentadas a partir de reflexões críticas, que possuem requisitos e atendem aos critérios previstos na Emenda Constitucional nº 20 de 15/12/1998 regulam sob o regime de previdência; e posteriormente com a Emenda Constitucional nº 103 de 2019, quanto ao tempo e idade necessários para a aposentadoria. Com base em uma perspectiva sócio-histórico-dialética realizamos uma retomada no processo histórico da Educação Infantil no Brasil e em Goiás, buscando compreender a historicidade e as condições atuais. Ao realizar esse levantamento compreendemos as concepções, as tensões e as políticas públicas que pautam a Constituição Federal de 1988 às documentações atuais que regem as instituições de Educação Infantil. Buscamos reconhecer a formação docente e a formação identitária desses sujeitos. Como opção metodológica, a pesquisa foi realizada em etapas articuladas, abrangendo levantamento bibliográfico, e pesquisa documental, a partir de dados censitários. Houveram avanços inegáveis nas legislações voltadas para a criança de 0 a 6 anos, no entanto, influenciadas pelo neoliberalismo nas leis e nos documentos oficiais e, conseqüentemente, na construção da identidade do profissional das professoras aposentadas de Educação Infantil.

Palavra-chave: Educação Infantil; Formação Docente; Identidade Profissional; Aposentadas.

ABSTRACT

Our research constitutes the project "Public Policies and Early Childhood Education in Goiás: history, conceptions, projects, and practices," linked to the Graduate Program in Education (PPGE) of the Faculty of Education (FE) at the Federal University of Goiás (UFG) in the line of Teacher Training, Professionalization, and Educational Work. We investigate the constitutive elements of the professional identity of retiring teachers through critical reflections, which have requirements and meet the criteria provided for in Constitutional Amendment No. 20 of 12/15/1998, regulating under the pension system; and subsequently, with Constitutional Amendment No. 103 of 2019, regarding the time and age required for retirement. Based on a socio-historical-dialectical perspective, we revisit the historical process of Early Childhood Education in Brazil and Goiás, seeking to understand its historicity and current conditions. In conducting this survey, we comprehend the conceptions, tensions, and public policies that guide the 1988 Federal Constitution to the current documentation governing Early Childhood Education institutions. We aim to recognize the teaching and identity formation of these individuals. As a methodological choice, the research was conducted in articulated stages, including literature review and documentary research based on census data. There have been undeniable advances in legislation for children aged 0 to 6; however, they have been influenced by neoliberalism in laws, official documents, and consequently, in shaping the identity of retired Early Childhood Education teachers.

Key words: Early Childhood Education; Teacher Training; Professional Identity; Retiring Teachers.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1: Estabelecimentos com atendimento à Educação Infantil pública (Creche e Pré-Escola) conforme dependência administrativa

Gráfico 2: Matrículas na Educação Infantil pública conforme dependência administrativa

Gráfico 3: Formação dos docentes na Educação Infantil conforme grau de Escolaridade e Formação Acadêmica em 1996 e 2001 em Goiás

Gráfico 4: Formação dos docentes na Educação Infantil conforme grau de Escolaridade e Formação Acadêmica 2014 e 2022 em Goiás

Gráfico 5: Situação Funcional, Regime de Contratação e Vínculo em comparação 2014 e 2022 nas dependências administrativas públicas (Federal, Estadual e Municipal) de Goiás

Gráfico 6: Número de docentes na Educação Infantil, analisado por sexo em comparação 2014 a 2022, em escolas públicas, no Estado de Goiás

Gráfico 7: Comparativo da projeção da população por idade no Brasil 2018-2028

Gráfico 8: Projeção da população por faixa etária e sexo em Goiás 2022

Gráfico 9: Número de docentes por faixa etária de 2018 a 2022 em Goiás

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 -Dissertações e Teses selecionadas para leitura analítica - Nepiec/FE/UFG

Quadro 2 - Quantitativo de matrículas na Educação Infantil pública (Creche e Pré-Escola) em Goiás, no Censo escolar de 2022, conforme dependência administrativa

Quadro 3: Formação dos docentes na Educação Infantil em nível de pós-graduação de 2014 e 2022 em Goiás

Quadro 4: Porcentagem do número de docentes por sexo em comparação 2014 a 2022 no Estado de Goiás

Quadro 5: Fatores positivos e negativos relacionados à idade no trabalho

Quadro 6: Aspectos do planejamento para a aposentadoria e/ou influenciam o desejo de aposentar

Tabela 1 - Quantitativo de estabelecimentos de atendimento à Educação Infantil pública (Creche e Pré-Escola) em Goiás, no recorte temporal

Tabela 2: Comparativo por faixa etária e sexo na projeção da população 2022 para Brasil e Goiás

LISTA DE SIGLAS

- Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BM - Banco Mundial
- BNCC – Base Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CF - Constituição Federal de 1988
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- Coedi - Coordenação de Educação Infantil
- DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- DNCr - Departamento Nacional da Criança
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- FE - Faculdade de Educação
- FMI - Fundo Monetário Internacional
- FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LBA - Legião Brasileira de Assistência
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- NEPIEC - Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos
- ONU - Organização das Nações Unidas
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
- UFG - Universidade Federal de Goiás
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
2 Educação Infantil e Identidade docente: historicidade e condições atuais	28
2.1 A formação docente e a constituição da Identidade Docente no Brasil	28
2.2 A construção social e histórica da Identidade da professora de Educação Infantil: a especificidade e as condições atuais do trabalho docente na Educação Infantil	73
3 Afinal, quando se chega ao final da carreira? Relações possíveis entre etarismo e aposentadoria	126
3.1 As professoras aposentadas na Educação Infantil no Estado de Goiás	153
3.2 Aposentadoria e o trabalho docente: encontros ou despedidas?	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS	194
LEGISLAÇÕES	204
ANEXOS I	205

INTRODUÇÃO

Esta dissertação resulta da pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG) na linha Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo. A pesquisa citada integra o projeto “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”, coordenado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC).

Iniciamos nosso texto considerando as crianças atendidas nas instituições de Educação Infantil dos municípios do Estado de Goiás e qualidade do trabalho e do espaço dedicados à elas, o que perpassa, entre outros determinantes, pela formação e identidade das profissionais que atuam enquanto professoras nessa primeira etapa da Educação Básica.

Para pensar a qualidade da Educação Infantil¹ é necessário conceber o profissional docente como elemento fundamental, ficando resguardada à criança o direito à uma educação de modo intencional, planejada, sistematizada e reflexiva. Parte-se, pois, da premissa de que ao contar com a presença de uma docente², como mediadora dos processos educativo-pedagógicos se valida a condição de uma educação intelectual, afetiva, sociopolítica, ética e estética da criança, superando o enfoque assistencial-moralista na educação de crianças de zero até seis anos³ em creches e pré-escolas. Neste caso, não basta saber que a professora “ama crianças”, essa afirmativa não basta como sinônimo de “boas práticas” educativas.

Para analisar o processo educativo no qual se envolvem os diferentes atores e, em especial, as docentes, pensamos que muitos aspectos precisam ser investigados, como: trajetória pessoal, formação inicial e continuada, condições de trabalho dignas, concepções de criança e infância, e a constituição de sua própria identidade como professora de Educação Infantil.

¹ Ao longo do texto usaremos por escolha a expressão escrita Educação Infantil, como sinalizador gráfico, para destacar o grau de importância da etapa que permeia as discussões desta dissertação. Assim, "Educação Infantil", refere-se a primeira etapa da Educação Básica oferecida em creches ou outros estabelecimentos, creche (0 a 3 anos) e, em pré-escolas, (4 a 6 anos), embora seja nomeada diversificadamente, por exemplo, berçários, creches, jardins de infância e pré-escolas, em diferentes estabelecimentos educativos, denominamos esse atendimento como Educação Infantil (Souza, 2012).

² O texto desta dissertação irá tratar do termo no gênero feminino, visto que conforme observado na historicidade da Educação Infantil o magistério nesta etapa é exercido por mulheres.

³ A opção pelo uso da expressão “de zero (0) até seis (6) anos” quanto à faixa etária atendida pela Educação Infantil, legitimada nos Pareceres 20/09 e 22/09 e as Resoluções 05/09 e 01/2010 do Conselho Nacional/Câmara de Educação Básica, por compreender que embora haja o corte etário de 6 anos completos até o dia 31 de março exija a matrícula no Ensino Fundamental, as crianças possuem seis anos após essa data permanecem, em seu direito de estar na pré-escola, da Educação Infantil.

Na Educação Infantil, a professora desempenha um papel importante, uma mediadora, entre a criança e o mundo, o conhecimento, contribuindo na formação integral da criança. Responsável por criar um ambiente acolhedor e afetivo, onde o planejamento e a observação dos processos de aprendizagem das crianças orientam suas ações intencionais. Essa abordagem reconhece a importância da professora como mediadora da cultura e do conhecimento, facilitando a inserção das crianças no mundo social. Nesse contexto, a professora atua como uma facilitadora do desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Ela ajuda as crianças a explorar o ambiente, a adquirir habilidades e a compreender o mundo ao seu redor. Além disso, ao criar um ambiente seguro e acolhedor, a professora promove o bem-estar emocional das crianças, o que é fundamental para o seu desenvolvimento saudável. A observação atenta e o planejamento cuidadoso das atividades permitem que a professora adapte o ensino às necessidades individuais de cada criança, promovendo um aprendizado significativo e eficaz. A professora desempenha, portanto, um papel vital no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Assim, formação e conhecimento se atrelam à experiência e à compreensão da criança como sujeito de direitos e sua infância enquanto tempo histórico. Tal processo também pressupõe um tempo histórico e social da própria professora, enquanto sujeito histórico.

Nossa pesquisa encontra-se marcada por diálogos e reflexões sobre a identidade docente da professora de Educação Infantil. No conjunto de indagações e trocas com a orientadora e, ainda, considerando as leituras que temos realizado ao longo do curso de mestrado e as experiências que temos acumulado no próprio percurso profissional, pudemos notar um conjunto de discussões recorrentes que nos motivaram na formulação de nossa temática investigativa. Entre tais discussões destacamos a formação inicial, a formação continuada, a prática do cotidiano, a capacidade crítica reflexiva e, sobretudo, o importante debate sobre se e o quanto essas formações constituem a identidade docente de professoras aposentadas⁴.

Assim, estabelecemos a temática e o campo de discussão: iniciamos a tarefa em busca da historicidade da Educação Infantil guardada na trajetória e na identidade das docentes que estão finalizando suas carreiras docentes.

⁴ Termo a ser utilizado nessa dissertação para caracterizar as professoras que possuem requisitos e atendem aos critérios previstos na Emenda Constitucional nº 20 de 15/12/1998 que regulam sob o regime de previdência; e posteriormente com a Emenda Constitucional nº 103 de 2019, quanto ao tempo e idade necessários para a aposentadoria. Assim o termo será utilizado nos recortes realizados quanto ao objeto a ser adiante definido.

A Educação Infantil foi regulamentada e proclamada pela Constituição Federal de 1988, e seus desdobramentos, em marcos e regulamentações legais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996), O Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2001); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010), o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), entre outros. Dada sua complexidade histórica e sua importância no processo educativo, pode-se afirmar que a Educação Infantil constitui-se como um fértil campo de pesquisa e de novos conhecimentos, visto que em relação ao sistema de ensino, trata-se da última etapa a ser incorporada. Os trabalhos apresentados que discutem a Educação Infantil são inúmeros e indicam a necessidade de se observar atentamente cada uma das especificidades do trabalho pedagógico com crianças de zero a seis anos de idade. Entre os campos ou eixos de investigação mais comuns pode-se citar: teorias da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, formação de professores para educação da infância, rotinas, trabalho pedagógico, políticas públicas, entre outros.

Sobre a trajetória profissional enquanto professora e pesquisadora da Educação Infantil, destacamos o meu pertencimento ao campo da educação há 18 anos, e enquanto professora da Rede Pública de Ensino desde 2010, há 13 anos, no município de Goiânia, também em breve tempo como docente no município de Aparecida de Goiânia, num período de 2 anos e 8 meses, todos esses como professora em Centros Municipais de Educação Infantil nas redes municipais. Foi a perspectiva crítica e a constituição da identidade como professora e docente na rede pública de ensino, uma docente enquanto alguém que ensina e está envolvida com a educação, e professora enquanto sujeito que atua numa instituição educacional para um grupo de pessoas, utilizando uma variedade de atividades e metodologias com esse propósito. O que motivou, e com certo espanto ao perceber o tempo de trabalho e a aproximação ao tema, compreender a historicidade e o processo de constituição da identidade das professoras de Educação Infantil nos municípios goianos. Nesse contexto nos propusemos a aprofundar os conhecimentos sobre as políticas públicas para Educação Infantil, tendo a Constituição Federal de 1988 como ponto de partida para nossas discussões, retomar a história da Educação Infantil em Goiás, ampliando o olhar sobre o processo histórico e a reflexão crítica de variantes sobre a constituição da identidade e o trabalho das professoras em finalização de carreira.

Consideramos, assim, de fundamental importância resgatar de modo epistemológico o passado, investigar a historicidade da Educação Infantil, compreender o processo histórico de sua constituição enquanto etapa, a partir da LDBEN (Brasil, 1996), as professoras que atuam

ou atuaram nessa etapa, pois guardam em sua formação, profissionalização, e identidade a historicidade da própria Educação Infantil. Como ressaltou Barbosa (2008, p. 381-382)

Resgatar a historicidade das instituições e dos contextos educativos significa, antes de tudo, compreendê-las em suas várias dimensões – social, cultural, ideológica, político-econômica –, em suas relações inter individuais e coletivas, em suas concepções sobre os processos biopsicossociais do desenvolvimento infantil. Além disso, a historicidade constitui um aspecto e, ao mesmo tempo, uma categoria teórica necessária para a desnaturalização dos conceitos de infância e educação, bem como para a compreensão das políticas atuais em educação infantil, cujas origens foram delineadas e implementadas ao longo da história brasileira.

Buscamos na legislação em geral e, em especial, na Constituição Federal de 1988 e nas leis e documentos posteriores àquela, as políticas públicas de valorização do magistério nos sistemas públicos de educação, para compreender os determinantes/elementos da identidade e prática educativa. O princípio de indissociabilidade entre cuidado e educação de crianças pequenas no Brasil se expandiu no período pós-LDBEN/1996, quando a Educação Infantil se integrou ao sistema educacional.

Em períodos anteriores a esse, é possível observar uma expansão da demanda por esse atendimento, para o que contribuiu, certamente, a entrada cada vez mais massiva da mão de obra feminina no mercado de trabalho, conforme assinalou Barbosa (2013). Essa relativa expansão, por sua vez, conforme destacado nos estudos de Barbosa (2011, 2013), Cerisara, 2002), Silveira (2015) se fez enquanto política compensatória, caracterizou-se por um atendimento comunitário e/ou voluntário, marginalizando o trabalho docente: profissionais com baixa escolaridade, poucos conhecimentos e sem qualificação específica, plano de carreira instável, condições precárias de trabalho, incompreensão da relação cuidado e educação.

O trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores junto às crianças da faixa etária de 0 a 6 anos é uma atividade carregada de subjetividades produto de diversos fatores: de um lado, a faixa etária das crianças acaba definindo uma relação que nos padrões da sociedade em que vivemos tem sido considerado de responsabilidade da mãe em especial e da família em geral; do outro lado, historicamente a creche enquanto instituição educativa não alcançou ainda sua legitimidade oscilando entre o educativo formal e o assistencial. A desvalorização do trabalho do professor e a desqualificação da creche aliadas à naturalização da relação mãe e filho acaba por levar a um predomínio, para não dizer exclusividade, de mulheres que assumem o trabalho de professoras, que muitas vezes misturam sua identidade profissional de professora com sua identidade pessoal de mãe. dentro deste quadro os profissionais da creche e as famílias das crianças acabam frequentemente vivendo um clima de disputa e competitividade (Cerisara, 2002, p. 11).

No decorrer das décadas pós CF (Brasil, 1988), a Educação Infantil se expandiu, bem como concepções, expressos nos documentos e legislações, o que resulta em diferentes modos

de atendimento, além de ser oferta pelo sistema público e pela iniciativa privada, o que confronta o próprio direito à educação. Os elementos constituintes da realidade devem ser o ponto central das discussões, por isso no caso brasileiro, a ideologia liberal e neoliberal como parte de uma estrutura capitalista que devem ser consideradas (Barbosa, 2008). A historicidade da Educação Infantil, o modo como esta se originou na assistência às crianças, as políticas de formação e a constituição da própria carreira, a legitimação e exigência legal são aspectos que influenciam na formação ou na constituição da identidade dos docentes, na sua práxis. Esse é um desafio da nossa pesquisa, considerar a historicidade da Educação Infantil em seus processos de constituição, municipalização, regulação, até as condições atuais no âmbito das reformas educacionais neoliberais, conceituando a formação profissional da professora de Educação Infantil que está ao final de sua carreira, com um perfil específico, mais de 20 anos de profissão.

Assim, a intenção é investigar como se deu a constituição da identidade docente e como se constituíram professoras dessa etapa. Apontamos em Cunha (2000):

[...] O que é importante, porém, é a constatação de que os atuais professores são bastante influenciados no seu comportamento pelos antigos e, certamente, poderão influenciar os que virão. Esta é uma vertente que precisa ser considerada quando se pensar na formação de professores. Também vale ressaltar o quanto se aprende pela prática do cotidiano, pela convivência e o quanto o professor precisa estar consciente disso. De alguma forma, vê-se uma certa reprodução no comportamento docente. E, se isto tem aspectos positivos, também há o risco da repetição de práticas sem uma reflexão sobre elas. (Cunha, 2000, p. 91-92)

Para além das concepções a pesquisa considera a aposentadoria ou o tempo de carreira na discussão, visto que há desde 1998 uma Emenda constitucional que garante à essa profissional uma aposentadoria em caráter especial, pela natureza específica da profissão, o artigo 40 da CF (Brasil, 1988), na redação dada pela Emenda Constitucional nº 20 de 15/12/1998 regulam sob o regime de previdência; o tempo e idade para o professor, que posteriormente se alteram com a Emenda Constitucional nº 103 de 2019 e que estabelecem recentes determinações, e esses elementos serão discutidos mais profundamente:

Art. 40. O regime próprio de previdência social dos servidores titulares de cargos efetivos terá caráter contributivo e solidário, mediante contribuição do respectivo ente federativo, de servidores ativos, de aposentados e de pensionistas, observados critérios que preservem o equilíbrio financeiro e atuarial.

§ 5º Os ocupantes do cargo de professor terão idade mínima reduzida em 5 (cinco) anos em relação às idades decorrentes da aplicação do disposto no inciso III do § 1º, desde que comprovem tempo de efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio fixado em lei complementar do respectivo ente federativo. (Brasil, 1988)

Nosso objeto de estudo contempla as legislações e contexto histórico a partir da promulgação da CF (Brasil, 1988), e seus desdobramentos legais e nas políticas públicas voltadas para a formação de professores da Educação Infantil, nos processos históricos dessa etapa em recorte temporal, nas décadas a partir de 1990, quanto à formação inicial, formação continuada, ao final de suas carreiras. A discussão sobre a problemática central se dá na constituição da identidade profissional docente das professoras aposentadas, o processo histórico dessa etapa, e como as legislações e organizações podem e demonstram nos dados censitários a aposentadoria dessas professoras.

A sociedade muitas vezes associa o envelhecimento a sentimentos negativos e tende a ignorar ou negar a velhice. No entanto, a velhice pode ser uma oportunidade para uma vida saudável e independente, com participação ativa na sociedade, além dos estereótipos relacionados à idade. Portanto, é crucial valorizar as contribuições dos idosos e criar um ambiente que lhes permita viver plenamente em todas as fases de suas vidas. Considerando o cenário do envelhecimento da população e a necessidade de compreender melhor os desafios e as transições que os professores, em particular os da Educação Infantil que atuam na rede pública do Estado de Goiás, enfrentam ao se aproximarem da aposentadoria. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2022, a população de idosos de 60 anos ou mais, eram um total de 32.113.490 pessoas residentes no Brasil, assim o índice de envelhecimento nesse parâmetro chegou a 80,0 em 2022, ou seja, há 80 pessoas idosas para cada 100 crianças de 0 a 14 anos. Em 2010, o índice de envelhecimento era de 44,8%.

A identidade profissional, o processo histórico da construção de sua identidade, e a transição para a aposentadoria são áreas de estudo relevantes, pois podem afetar profundamente a vida dos indivíduos e influenciar suas experiências durante a aposentadoria. Ao examinar a construção da identidade dos professores e como ela se relaciona com o processo de aposentadoria, a pesquisa aponta políticas e práticas voltadas para o envelhecimento da força de trabalho docente. Além disso, a pesquisa aborda uma lacuna na literatura, pois destaca a escassez de estudos que se concentram nas transições para a aposentadoria de professores na Educação Infantil. Essa ênfase específica é valiosa e pode fornecer dados significativos sobre como a transição para a aposentadoria pode afetar os professores dessa etapa. À medida que a população envelhece, questões relacionadas à aposentadoria e ao envelhecimento da força de trabalho tornam-se cada vez mais prementes. A pesquisa poderá contribuir para uma compreensão mais aprofundada dessas questões e fornecer informações valiosas para o desenvolvimento de políticas e práticas que promovam

uma transição para a aposentadoria, ou compreensão do quadro de docentes em vias de se aposentar.

Algumas questões são apontadas como desdobramentos da pesquisa: as professoras de Educação Infantil têm se aposentado por idade, tempo ou outra determinante? Qual a situação da Educação Infantil quanto à idade das professoras na Unidade Federativa de Goiás? Nossa pesquisa se propõe em discutir para além do processo histórico, um levantamento sobre as percepções sociais sobre a idade, com a discussão do conceito de etarismo, bem como a legislação que resguarda a aposentadoria dos docentes, dentro de suas condições consideradas “especiais”.

O termo “aposentandas” surge nos diálogos que foram sendo levantados na pesquisa, como uma perspectiva da pesquisa em considerar as professoras que atuam na Educação Infantil e que legalmente teriam condições, ou estariam aptas a se aposentar. Para essa discussão aprofundamos ao longo da pesquisa sobre o quadro de docentes atuantes no Estado de Goiás quanto ao sexo, faixa etária, formação, relacionando esses dados e outros indicadores quanto a legislação previdenciária, quanto ao critério da idade.

Nossa pesquisa visa compreender os elementos que compõem o trabalho docente nas instituições de Educação Infantil, especificamente sobre as professoras que atuam nessas instituições que estão em condições legais de se aposentarem, no critério da idade, e as considerações sobre o envelhecimento, trabalho docente e transição ao não trabalho a partir de levantamento bibliográfico. Consideramos a docência na Educação Infantil e suas características individuais e necessidades, bem como formação inicial, formação continuada e experiências. Além disso, considera o contexto em que as professoras atuam, incluindo as condições objetivas, recursos materiais e pedagógicos, o espaço físico e a valorização do trabalho e carreira das docentes.

Para Karl Marx (2007) sobre o concreto como a síntese de múltiplas determinações, uma unidade da diversidade. O concreto, para o pensamento, é um processo de síntese e resultado, não um ponto de partida. Ele enfatiza a importância de considerar todas as determinações abstratas para chegar a uma compreensão mais completa do concreto. Portanto, a pesquisa busca explorar as complexas interações e fatores que moldam o trabalho das professoras na Educação Infantil, reconhecendo a importância de uma análise abrangente e integrada para compreender essa realidade.

A abordagem de pesquisa é fundamentada no materialismo histórico dialético, o que implica uma abordagem teórica e crítica do objeto de estudo. Isso significa começar pela realidade concreta e, por meio de um processo de investigação, buscar desvendar os

elementos e o desenvolvimento desse fenômeno, indo além das aparências para alcançar sua essência. Na pesquisa, buscamos observar e estudar o objeto de estudo em detalhes, examinando suas nuances e particularidades. O objetivo é revelar a totalidade desse objeto em um local e contexto histórico específico. No entanto, é importante destacar que esse processo de pesquisa é contínuo e nunca está completo, uma vez que a realidade está sempre em constante transformação. Essa abordagem reflete a compreensão de que a pesquisa deve ser conduzida de forma crítica e reflexiva, buscando aprofundar o entendimento do objeto de estudo, considerando sua complexidade e contexto histórico. Segundo Barbosa (2006):

Um dos grandes desafios colocados no campo da Psicologia e da Educação é a construção de novos olhares sobre o processo educativo e a infância, de modo a criar categorias de análise que permitam compreender a historicidade e o movimento de constituição e de manifestação aparente dos processos individuais e coletivos, explicitando a totalidade e provisoriedade das relações e práticas sociais. Nesse sentido, evidenciar a contradição entre aparência e a essência dos fenômenos e da realidade é princípio e condição essencial para superarmos a proposição de uma pesquisa que se assenta em processos fossilizados e que não consegue apreender a inversão da realidade que se estabelece no processo de representação sobre as relações de produção, as relações sociais e o próprio conhecimento (Barbosa, 2006, p. 277-278).

É importante considerar a criança de zero a seis anos como um sujeito de direitos, incluindo o direito a uma educação de qualidade que esteja socialmente contextualizada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Brasil, 1996) estabelece uma normativa sobre o atendimento das crianças e das professoras que as atendem, defende que todas as interações e atividades com crianças, nas instituições de Educação Infantil são processos educativos. Isso significa que essas interações e atividades têm o potencial de mostrar às crianças o que significa ser um ser humano em constante interação com o mundo social. Para garantir uma educação de qualidade e socialmente referenciada na Educação Infantil, da formação de professores e elementos de sua identidade são fundamentais para compreender o trabalho pedagógico, reconhecendo inclusive como tem se configurado a preparação para a aposentadoria das professoras dessa etapa, numa abordagem integral e contextualizada da Educação Infantil.

Percursos e caminhos da pesquisa bibliográfica

A partir do levantamento bibliográfico observamos a escassez de pesquisas ou projetos que se debruçaram na discussão proposta. Esse levantamento foi um desafio, pois os resultados foram reduzidos e muitos não se tratavam diretamente ao nosso objeto, mas

colaboraram com o debate. Utilizamos os descritores "identidade profissional" AND "educação infantil" e "educação infantil" AND (professoras AND aposentad*), em cada uma das bases de dados, realizando o levantamento sobre a temática. O recorte utilizado será baseado na legislação proposta na LDBEN/1996, que regulariza e inaugura a Educação Infantil como etapa da Educação Básica, bem como fizemos o mesmo recorte temporal para os dados censitários pertinentes à nossa pesquisa.

No levantamento bibliográfico dos periódicos da CAPES, para o descritor "identidade profissional" AND "educação infantil", constam no recorte temporal de 1997 a 2021, com os filtros revisados por pares e em português, apontam 09 resultados, em formato de artigo, e para o descritor "educação infantil" AND (professoras AND aposentad*) constam no recorte temporal de 1997 a 2021, com os filtros revisados por pares e em português, apontam 05 resultados artigos, em formato de artigo. No primeiro levantamento com o descritor "identidade profissional" AND "educação infantil", os 09 resultados abordaram: feminização do magistério; identidade profissional do profissional da Educação Infantil; identidade docente; formação continuada; contribuições do estágio para a identidade profissional; identidade profissional e escolarização dos educadores; contribuições de Paulo Freire na formação de professores; e representações sociais de futuras professoras. Para o descritor "educação infantil" AND (professor* AND aposentad*), sendo os assuntos que convergem com nossa discussão: professores homens na carreira docente socialmente feminina e; história e profissão docente, esse último com aproximação do nosso objeto.

No catálogo de teses e dissertações da CAPES com o descritor "identidade profissional" AND "educação infantil", no recorte temporal de 1997 a 2021, com área de conhecimento em educação, planejamento educacional, psicologia e sociologia, obtivemos 48 resultados, sendo 35 dissertações e 8 teses. Os assuntos abordados de modo geral: Educação Infantil *in locus* e os processos identitários; representações sociais dos profissionais; identidade dos profissionais; construção da identidade profissional de professoras da creche; coordenação pedagógica e formação da identidade profissional; formação continuada e identidade profissional; concepções de ser, saber e fazer docente; relação entre formação docente e identidade profissional; formação inicial e identidade profissional; sobre o programa do PROInfantil; aspectos jurídicos e políticos do trabalho docente. Com o descritor "educação infantil" AND (professor* AND aposentad*) não foi encontrado nenhum registro.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o descritor "identidade profissional" AND "educação infantil", obtivemos 50 resultados, filtrados em idioma português e com defesas de 1997 a 2022. 42 dissertações e 8 teses. Os assuntos

abordaram: identidade dos profissionais; formação continuada e identidade profissional; concepções de ser, saber e fazer docente; relação entre formação docente e identidade profissional; formação inicial e identidade profissional; percursos formativos dos professores; identidade profissional e tensões da diversidade de atuação; perfil do profissional; olhares sobre a E.I.; identidade dos egressos do curso de pedagogia; história da Educação Infantil; atuação dos psicólogos na Educação Infantil. Para o descritor "educação infantil" AND (professor* AND aposentad*) encontramos 09 resultados filtrados em idioma português e com defesas de 1990 a 2022, sendo 06 dissertações e 03 teses. Esses resultados tratam de: contribuições para a história da educação infantil pelas experiências das professoras; carreira das educadoras; trajetória docente; memória e histórias sobre a infância.

Os artigos foram 15 resultados encontrados e realizadas leituras que constituem elementos para nossa pesquisa. Dessas bases de dissertações e teses, relacionamos noventa e quatro trabalhos, percebemos a presença do mesmo trabalho nas duas bases, fizemos a seleção excluindo a duplicidade e fizemos leitura dos seus resumos e separamos treze para leitura completa, sendo dez dissertações e três teses de doutorado, conforme mostra o quadro (anexo I) , em anexo. O Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância em Diferentes Contextos (Nepiec/FE/UFG) realiza o resgate histórico de projetos voltados à educação das crianças de 0 até 6 anos, em suas pesquisas e grupos de estudos que debatem a criança e a concepção de criança e infância, na perspectiva histórica da educação em creches e pré-escolas. Sendo o repositório de teses e dissertações desse núcleo importante arcabouço bibliográfico para essa pesquisa, apresentados no quadro 1.

Quadro 1 -Dissertações e Teses selecionadas para leitura analítica - Nepiec/FE/UFG

Ano	Autoria	Título	Instituição	Natureza
2006	Christine Garrido Marquez	O BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.	UFG	Mestrado
2007	Telma Aparecida Teles Martins	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA FE/UFG SOB A PERSPECTIVA DISCENTE	UFG	Mestrado
2010	Renato Barros de Almeida	CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA EM GOIÂNIA SOB O OLHAR DA ASSISTÊNCIA SOCIAL.	UFG	Mestrado

2012	Rosiris Pereira de Souza	EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PRÉ-ESCOLA DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM GOIÂNIA	UFG	Mestrado
2015	Telma Aparecida Teles Martins	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE: CONCEPÇÕES ACADÊMICAS E DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.	UFG	Doutorado
2016	Maria Aparecida Costa	A EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÁS: PERCURSOS E CONTRADIÇÕES NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990.	UFG	Mestrado
2017	Dinara Pereira Lemos Paulino da Costa	TRABALHO DOCENTE COM CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS: CONCEPÇÕES E DESAFIOS	UFG	Mestrado
2018	Cleonice Moreira do Vale	EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRISTALINA – GOIÁS: HISTÓRIA, TRABALHO E IDENTIDADE DOCENTE NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	UFG	Mestrado

Fonte: Elaborado pela autora

Discutimos o contexto mundial e brasileiro nos aspectos políticos, sociais e econômicos, as concepções sobre infância e educação de crianças de 0 a 6 anos para situar a Educação Infantil nesses aspectos. Assim buscamos por um breve histórico da Educação Infantil no Brasil, na compreensão das concepções da criança em reconhecendo de suas especificidades, e uma educação voltada à elas. O referencial teórico-metodológico dessa pesquisa se fundamenta em autores discutindo a historiografia e concepções da Educação Infantil brasileira: Almeida (2010 e 2011), Barbosa (2008, 2013), Campos (1990), Campos (2010), Haddad (2006), Kuhlmann Jr. (2000), Oliveira (2005), Rosemberg (1992, 2002).

Considerando o contexto político e econômico e o modo como os organismos internacionais e multilaterais influenciam o ideário das políticas neoliberais que iniciaram ao final na década 1980 até os dias atuais. Tais ideários fundamentam a manutenção do sistema de produção capitalista, com a Reforma do Estado sob o pretexto da modernização e privatização, tomando como regulador o mercado. O modelo neoliberal redimensiona também

as políticas neoliberais e seus desdobramentos nas políticas educacionais e legislações, assim pautamos a discussão na bibliografia produzida por Barbosa (2008, 2011, 2019), Barbosa, Alves e Martins (2008) Barbosa e Nogueira (2001), Costa (2006), Didonet (2000), Giroto (2019), Marquez (2006) e Souza (2012) .

As transformações da Educação Infantil no Brasil, foram expressas, inclusive legitimando as demandas dos movimentos sociais na forma da lei e documentos que orientaram a Educação Infantil em determinados períodos, evidenciando ainda as concepções de infância, o atendimento ofertado à criança e as exigências para o profissional que atua nessa etapa; expressas na produção como: Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN), Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) de 2010, Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014) entre emendas e resoluções. Outras referências foram incorporadas ao texto conforme as leituras realizadas.

Para tratarmos da formação e constituição da identidade dos docentes que atuam na Educação Infantil de maneira específica, consideramos que é preciso discutir sobre a formação de professoras (inicial e continuada) no Brasil que vem se transformando desde antes a promulgação da Constituição Federal de 1988, em que profissionais leigos assumiram a educação das crianças de 0 a 6 anos. A formação está contextualizada no cerne das políticas públicas educacionais, pois a Educação Infantil em seu processo histórico é demarcada por programas assistenciais e voluntários, por uma concepção de combate à pobreza e assistência pelos organismos multilaterais e “diante das mudanças nas políticas educacionais que evidenciaram a ação mercadológica na educação escolar, reforçando a finalidade de preparar pessoas para as demandas capitalistas” (Alves e Silva, 2015, p. 3). No Brasil a legislação tem forte influência sobre essa discussão, principalmente com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (dado pela emenda constitucional n. 53/2006) que deveria destinar e garantir recursos para as carreiras e direitos dos profissionais.

A identidade profissional se dá nas relações sociais, num processo dialético e recíproco de identificação, diferenciação e reconhecimento (Alves, 2002). Os elementos que compõem a identidade do profissional relacionam-se com o trabalho docente, mas também com sua trajetória pessoal, concepção de sobre suas funções, que por vezes podem caracterizar uma quebra na carreira com a criação de cargos “paralelos” que dividem o trabalho na dicotomia do cuidar e educar (auxiliar e docente); e a valorização da carreira profissional. Nesse sentido, tomamos como referencial teórico: Alves (2002); Barbosa (2008, 2011, 2013); Barbosa, Alves, Silveira e Soares (2014); Barbosa, Silveira e Soares (2022);

Brasil (1994); Cerisara (2002); Dubar (2011, 2012); Fernandes, Kuhlmann Jr. (2019); Freitas (2007); Gatti (2010, 2011); Martins (2007, 2015).

Em suas reflexões, Marx e Engels (2007) afirmam que a atividade humana é a busca das suas necessidades, essa é o princípio básico da humanização do homem, e nesse sentido Marx (2008) fundamenta o trabalho como uma atividade especificamente humana, pela qual a sociedade se produz e reproduz, com formas únicas de agir, pensar e ser; constituindo sua subjetividade. Então, o homem produz o trabalho e a cultura, sendo por eles produzido, num movimento dialético, interioriza os modos de proceder quanto às situações e informações.

O referencial tomado foi o da reflexão crítica, o materialismo histórico dialético, numa tomada de concepções diante das relações e condições objetivas, concepção de mundo; e, porque enquanto método de análise pois compreendemos que o método possibilita a compreensão do modo como se produzem os fenômenos sociais e de exposição da realidade. Uma investigação que se propôs a discutir a docência e a identidade profissional das professoras que atuam na Educação Infantil deve ir além das aparências, conceber com criticidade o contexto, compreender as contradições, conhecer o tempo histórico no qual estão inseridos o objeto e os sujeitos pesquisados.

No decorrer das investigações e pesquisas fizemos leituras analíticas de obras e autores que dialogaram e contribuíram com nossa discussão. A nossa pesquisa se deu na perspectiva histórico-dialética, concebendo a investigação científica como fenômeno em constante movimento e transformação (Marx, 2003). Pesquisar nos possibilita observar aspectos da realidade, no bojo de suas contradições, na relação dialética de negação e afirmação. Realizar essa pesquisa também, a certo modo, coloca incertezas e confirmações no processo de investigativo, Marx afirma que (2003), o método se trata bem mais do que as regras formais, que delimitam o objeto de investigação, e nem se submete ao desejo e a expectativa do pesquisador sobre o objeto investigado. Sobre a dialética marxista Martins (2015, p. 24) aponta: “a realidade é vista na sua qualidade histórica, processual e como resultado da práxis humana, uma construção contínua do fazer humano, sempre inacabado, sempre em um vir a ser”. A teoria e o método marxista sugerem, pois, entendê-los em uma realidade material, concreta e histórica. Marx (2003, p. 258) afirma que:

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação.

Portanto, não é aparente aos olhos, é um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, e só pode ser ponto de partida quanto à observação imediata. Concordamos com Martins (2015, p. 25): “O mundo imediato possui uma forma de organização que não se faz sempre perceptível em um primeiro momento. Ele é difuso, sincrético, é o que se apresenta ao campo dos sentidos, imediato”. Neste sentido, Frigotto (1989) retoma que é necessário ir para além da aparência dos fenômenos, da representação imediata meramente subjetiva. Tendo a perspectiva do materialismo histórico dialético apontamos que buscamos contribuir com a pesquisa para a romper com a posição que a pesquisa em si seja a mudança de determinada realidade (Barbosa, 2006). Nesta pesquisa utilizamos o materialismo histórico dialético como oportunidade para compreender os elementos constitutivos da identidade e da prática docente segundo as professoras aposentadas; que poderão revelar sobre a constituição da história da Educação Infantil nos municípios goianos, suas percepções no campo da educação e da sua trajetória pessoal e profissional.

O objeto de pesquisa sob a perspectiva sócio-histórico-dialética, se dá na necessidade de se reconhecer o caráter vivo e dinâmico, por “relacionar o plano da realidade e o plano histórico, ambos comprometidos com uma teia de relações contraditórias, envolvendo a construção, a negação e a transformação dos fatos, simultaneamente” (Barbosa, 2003, p. 19). Para tanto, os procedimentos adotados para a investigação foram o levantamento bibliográfico, como possibilidade de identificar por meio de leituras (livros, periódicos brasileiros, dissertações e teses) e partindo dessa discussão perceber as concepções políticas, históricas e profissionais das professoras investigadas. A leitura de obras completas e artigos, sob a análise de cunho dialético do nosso objeto de investigação, oportunizando conhecer e aproximarmos de seus múltiplos determinantes.

A pesquisa documental tornou-se uma metodologia privilegiada, para a pesquisa, para a escrita e para a constituição da própria pesquisadora. A pesquisa documental implica uma metodologia que para Ludke e André (2001) preconiza identificar informações em documentos, estes se tornam fontes significativas, que por sua vez permitirão identificar evidências para a pesquisa. A análise documental é uma possibilidade de consulta de dados marcados por seus períodos, refletem o pensamento e anseios de determinado grupo, ou mesmo a tensão entre diferentes interesses, e possibilita identificar, ao longo do período de seu registro, compreender o presente. Analisamos documentos e legislações das décadas de 1980 e 1990 e do contexto atual: legislações, documentos referenciais de educação infantil, propostas político-pedagógicas, regimentos e resoluções. Na análise dos documentos, observou-se a historicidade, os múltiplos determinantes, os fatores sociais, políticos e

econômicos em que se constituíram. Na pesquisa ainda, delimitamos a articulação da pesquisa bibliográfica e documental.

Temos a intencionalidade de conhecer a partir de dados censitários esses profissionais, para compreender os elementos constitutivos da identidade e da prática docente, traçar uma composição etária das professoras de carreira na rede pública de ensino, atuando na Educação Infantil, fomentando o banco de informações sobre uma discussão ainda sem muito repertório. Para compreender a estruturação da nossa pesquisa concordamos com Alves (2002) ao relacionar o conhecimento da história das instituições, da educação da infância, com o trabalho docente. Segundo a autora, é a forma histórica da Educação Infantil, em específico, que vai delinear a docência enquanto trabalho docente. “Os modos como se organizou e se desenvolveu historicamente a profissão delimita características, constitui saberes e práticas que determinam perfis de professores, sua formação e atuação ao longo do tempo.” (Alves, 2002, p. 23).

2 Educação Infantil e Identidade docente: historicidade e condições atuais

2.1 A formação docente e a constituição da Identidade Docente no Brasil

A constituição identitária do ser humano se faz em um processo dialético e histórico, abrangendo relações entre forças produtivas e mediações sociais de produção que determinam as lutas de classes. Esse movimento vivo e gerador de diferentes modelos do metabolismo social tem no trabalho sua atividade principal, a partir do qual constituem-se significados e sentidos em níveis individual e coletivo. Entende-se, de uma perspectiva marxista, que esse processo faz parte da condição humana, sendo reafirmada em dados contextos e realidades sociais (Barbosa, 2021, p. 40)

Apresentamos algumas considerações num contexto histórico-político-social em que se insere a Educação Infantil, no âmbito nacional; e posteriormente suas condições atuais, numa interpretação analítica das documentações e legislações. Para tanto situamos, nesse contexto, as transformações jurídicas e institucionais inauguradas⁵ na Constituição Federal de 1988, e seus desdobramentos posteriores como LDBEN n.º 9.394/1996; Emenda Constitucional n.º 14/1996 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF; Lei n.º 11.494/2007 regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB; e Emenda Constitucional n.º 059/2009 que estabelece a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade e dispõe sobre os recursos públicos para assegurar o atendimento do ensino obrigatório, quanto a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, dados pelos termos do plano nacional de educação, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Lei n.º 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE; e Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, adotada obrigatoriamente em todas as etapas e modalidades no âmbito da Educação Básica.

Na discussão sobre a Educação Infantil é necessário reconhecer a concepção de infância proferida e manifestada nesses contextos e suas regulações jurídicas e legais, visto que já consideram a infância como enquanto categoria social, que se dá em dado momento histórico e em uma condição de vida da criança, na qual são experimentadas e vivenciadas situações, muito além de uma simples visão do adulto sobre esse tempo. Para Barbosa (2008)

⁵ No sentido de estabelecer critérios para a discussão pretendida, tomamos a Constituição Federal 1988 como marco legal para as problematizações apresentadas.

a criança deixa de ser um adulto futuro e passa a desempenhar um lugar na infância, é definida por uma dialética entre o natural e o social o que pressupõe considerar a relação indivíduo/sociedade na sua formação biopsicossocial, ser sujeito de direito é estar protegido pela força da lei, ter acesso à educação, ser atendido por Políticas Públicas, ter participação e atuar na sociedade.

A Constituição Federal de 1988 ao conceber a criança como sujeito de direitos estabelece uma nova percepção de cidadania e confere à infância a inclusão enquanto categoria social. Assim configurada sobre infância (tempo histórico) e criança (sujeito individual que vivencia esse tempo) é possível notar um sentimento específico não só no campo dos direitos legais assegurados, e uma preocupação posterior em efetivar esses direitos, na singularidade e na individualidade das quais as crianças são providas; e também são percebidas cidadãs de identidade particular. Como ressalta o Artigo 227, parágrafo único:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988)

Pensar a Educação Infantil como etapa da Educação Básica exige refletir sobre o modo como se organiza a sociedade e como esta concebe a educação, nesse sentido entendemos que a educação faz parte do processo de humanização dos sujeitos/cidadãos. Então, como se dão os processos educativos, e no caso da Educação Infantil, a educação enquanto prática social, sistemática e com intencionalidades, na busca pela efetivação dos direitos das crianças e de condições dignas de vida, em compartilhamento com as famílias e professoras. Com a integração da Educação Infantil na organização da Educação Básica é preciso designar aos profissionais que atuam nesta etapa formação inicial e continuada, considerando inclusive que o trabalho docente na Educação Infantil perpassa as condições específicas, históricas e marginalizadas pela própria natureza da atividade, considerada de cunho maternal, além de condições econômicas e sociais, étnico-raciais e até mesmo geracionais. Destaca-se então que o campo da formação dos profissionais da Educação Infantil é campo de disputas e desafios por conceber essa etapa como direito (político, social e cultural), de oferta gratuita, pública e de qualidade, e compreender que a professora é parte constituinte na qualidade do atendimento das crianças. (Barbosa, 2013). Para Freitas (2007) a formação inicial e continuada deve ser considerada prioridade, visto que o professor precisa ter formação para

dominar conceitos, oportunidades para novas ações formativas e refletir sobre sua prática educativa. Para além da formação, é preciso que as políticas se voltem para a valorização desses profissionais:

[...] que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. Contudo, sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão próprias do capitalismo. Entender estas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação. As condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente se mantêm em nosso país, em níveis bastante elevados (Freitas, 2007, p. 1204).

Para compreender e interpretar a própria constituição da Educação Infantil no Brasil e da identidade de seus docentes, é preciso considerar a historicidade que perpassa essa constituição das documentações e legislações, que revelam e priorizam uma concepção de sociedade, compreendendo as políticas públicas vigentes e as condicionantes próprias do modo de produção capitalista. São essas que servem ao capital e na busca da hegemonia⁶ da sociedade, implementado, ora pelo consenso, ora por outros instrumentos, que definem os moldes civilizatórios, intelectuais, morais, sociais e políticos, que melhor atendam seus interesses. Assim tais moldes, estão vigentes nas organizações sócio-político-econômicas brasileiras, afirmamos que:

Entre os muitos significados de democracia, parece-me que o mais realista e concreto se possa deduzir em conexão com o conceito de hegemonia. No sistema hegemônico, existe democracia entre o grupo dirigente e os grupos dirigidos na medida em que o desenvolvimento da economia e, por conseguinte, a legislação que expressa este desenvolvimento favorecem a passagem hegemonia molecular dos grupos dirigidos para o grupo dirigente. Existia no Império Romano uma democracia imperial-territorial na concessão da cidadania aos povos conquistados, etc. Não podia existir democracia no feudalismo em virtude da constituição dos grupos fechados, etc (Gramsci, 2007b, p. 287).

A Educação Infantil ao longo de sua historicidade e até a atualidade busca legitimidade e consonância com as Políticas Públicas para a Infância. São distintas as possibilidades para tal, por isso o foco será mantido nos documentos mandatórios que norteiam o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 6 anos. A promulgação da Constituição

⁶ Conceito gramsciano em que um grupo dominante exerce, enquanto direção, a função social e política em forma de consenso e aceitação sob grupos subalternos. (GRAMSCI, 2007b)

Federal de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã⁷, marca também a retomada dos direitos políticos e civis à sociedade civil, incorporadas na forma da Lei. A Constituição Federal de 1988 expressa o processo de redemocratização da sociedade brasileira e, responde aos anseios de parte da sociedade na busca de condições dignas de vida, como educação. Partindo do art. 205, que preconiza: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Brasil, 1988), podemos afirmar que de modo amplo a educação passa a ser juridicamente direito de todos, inclusive com o reconhecimento da maternidade como função social e, dever do Estado garantir cuidado e assistência para crianças de zero a seis anos por meio de creches e pré-escolas.

Art. 7º - São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que viessem à melhorias de sua condição social: XXV – assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis⁸ anos de idade em creches e pré-escolas (Brasil, 1988).

A Constituição Federal de 1988 estabelece direitos sociais, direitos advindos das mobilizações sociais que se deram em diferentes campos e que: “[...] Desta mobilização participaram, além dos atores sociais, os chamados novos movimentos sociais: movimento e mulheres e movimento ‘criança pró-Constituinte” (Rosemberg, 2002). É a constituição que estabelece o direito universal à educação das crianças de 0 a 6 anos, direitos de homens e mulheres das classes trabalhadoras, além do direito à assistência. A cidadania educacional expressa na Constituição Federal de 1988 predispõe da educação como direito de todos e dever do Estado, e demarca o poder da União em legislar sob as diretrizes e bases da educação nacional, além da proposição da gratuidade do ensino público nas diferentes etapas em todo território federativo. O direito da educação como direito público subjetivo ganha destaque pois o ensino passa a ser obrigatório, mas na efetivação dos direitos a Educação Infantil permanece como privilégio. A nova Constituição ainda formaliza o que já existia na prática: a divisão entre a escola da iniciativa privada lucrativa, as públicas (mantidas pelo Estado) e as filantrópicas (sem fins lucrativos). Concordando com Cury (2000):

⁷ Afirmamos que “é considerada cidadã porque incorporou sujeitos que historicamente foram alijados do direito à educação e demarca que todos os cidadãos deverão ser tratados como iguais nas condições de acesso e permanência na escola” (MARTINS, 2015, p. 47).

⁸ Texto original da Constituição Federal de 1988, mantido como referência para discussão do processo histórico, que será retomado nas seguintes seções.

A convocação de uma constituinte pode ser considerada o patamar básico para a desconstrução do regime autoritário e a busca de caminhos novos em vista de uma construção da democracia. [...] De modo prático, isso significa que o indivíduo que não tiver acesso ao ensino obrigatório doravante possui mecanismos jurídicos postos em sua mão para fazer valer esse direito (Cury, 2000, p. 575).

Na década de 1980, no Brasil, a ditadura militar já caminhava para seu fim, época de muitos confrontos que resultaram no processo de redemocratização do país, enquanto o mundo passava por uma crise mundial. Assim como outros países, adota medidas de ajustes econômicos, e estreita ainda mais sua relação com o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) e outros representantes da política neoliberal. Ao contextualizar tais eventos é possível perceber:

[...] a conexão entre as relações sociais de trabalho e as relações sociais de educação no capitalismo, fomos instigadas a refletir sobre as políticas públicas educacionais e sobre o papel dos projetos e programas destinados à primeira infância orientados/financiados por Organizações Internacionais (Marquez, 2006, s/p).

Compreendemos então que as mudanças no capitalismo irão interferir diretamente nas organizações políticas, sociais, relacionais, de costumes e valores, inclusive geográficas/geopolíticas; e irão propor reformas educacionais que legitimem as mudanças necessárias para os fins que o capital propõe. A década de 1980 foi marcada pela presença do neoliberalismo, que imprime então seus princípios políticos, sociais e econômicos; são esses princípios que irão nortear os programas a serem implementados:

As últimas três décadas do século XX retrataram um processo de reestruturação produtiva no capitalismo, mostrando formas mais flexíveis e globalizadas num regime de acumulação do capital, indicando novas formas de regulação e destacando-se o papel das Organizações Internacionais. Desse modo, o contexto educacional brasileiro, particularmente a Educação Infantil, pode ser compreendido, sobretudo a partir da crise estrutural do capital, que se abateu sobre o conjunto das economias capitalistas, a partir do início dos anos setenta (em especial do Estado de bem-estar e do modelo fordista-taylorista de produção). Neste período observa-se a intensificação do processo de mundialização do capital (especialmente do capital financeiro) e da implementação do projeto econômico, social e político neoliberal, que defende o mercado como principal fundador, unificador e auto regulador da sociedade global competitiva. O neoliberalismo passou a ditar o ideário e os programas a serem implementados pelos países capitalistas, contemplando: enxugamento do Estado; privatização acelerada; políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com as Organizações Internacionais mundiais de hegemonia do capital, como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Organização Mundial do Comércio (OMC); reestruturação produtiva; combate cerrado ao sindicalismo classista; desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores [...] (Marquez, 2006, s/p).

A década de 1980, especialmente ao fim da década, marca no Brasil um tempo de mudanças nos âmbitos econômicos, sociais e políticos. Marcada pelo fim da ditadura militar

(1964-1985) e o processo de redemocratização do país, foi também a década que inaugura uma nova CF de 1988 que se torna conhecida por Constituição Cidadã, mesmo que o processo histórico de retomada do país para uma nova organização político-social, o Brasil se enquadrava num contexto econômico globalizado. O marco apresentado para a Educação Infantil na CF de 1988 é o ponto de partida para as discussões pretendidas. A década de grandes reformas – administrativas, políticas, do próprio Estado, também seria no campo educacional; tais reformas sob influência de organismos internacionais, consolidaram o advento do neoliberalismo, nas legislações e documentos:

[...] as leis e normas acabaram integrando parcialmente diferentes lutas e demandas sociais, evidenciou-se, cada vez mais, sua organicidade com o modelo político neoliberal que se explicita e se consolida, sobretudo, a partir da década de 1990. A Constituição Federal/88, embora tenha avançado em alguns pontos sobre os direitos humanos, passou aos poucos a ser tida como entrave para aquele projeto social [do neoliberalismo], sendo modificados vários de seus dispositivos pelo Congresso Nacional, durante os anos 1990 (Barbosa e Nogueira, 2001, p.*).

É a partir da década de 1980 que se intensificam as discussões acadêmicas e com embasamentos teóricos e científicos, que pretendem ampliar os conhecimentos sobre o atendimento às crianças, garantindo o direito das crianças pela força da lei, e suas documentações, é tornar visível a infância no Brasil, garantindo seus direitos fundamentais, sendo um deles à educação. Para Costa (2016) as novas políticas educacionais para o atendimento em creches já estavam presentes no Plano Nacional de Desenvolvimento de 1986, assim os discursos nos âmbitos sociais, acadêmicos e jurídicos começaram a sinalizar a creche enquanto demanda social e para além do direito da mulher e da família. Para Kuhlmann (2000, p. 12) parte daí “a proposição de que as instituições de educação infantil precisariam transitar de um direito da família ou da mãe para se tornarem um direito da criança. [...]”. Esse debate é fecundo para que a infância seja colocada enquanto categoria social, o que transforma o olhar sobre as instituições e das próprias pesquisas educacionais.

A defesa de que as instituições de infância passassem a ser direito das crianças e deixassem de ser consideradas somente como espaço das famílias deixarem seus filhos, colaborou para que as creches assumissem um caráter educacional. Esse entendimento passa a ser assumido, sobretudo após promulgação da Constituição Federal Brasileira, em 1988, sendo bandeira de luta de diferentes pesquisadores da educação infantil. (Costa, 2016, p. 38)

Sobre esse período, Oliveira (2005) aborda o início da abertura política no Brasil, marcando o fim da ditadura militar, e as negociações trabalhistas que exigiam a creche como dever do Estado e direito das famílias trabalhadoras, antecedendo as discussões que

culminaram na elaboração da CF 88. Para a autora essa demanda ocorreu pela disputa do atendimento às crianças, que até então ficava por conta das empresas e indústrias, o que por vezes era insuficiente para atender a demanda. Reiterando a discussão, são as iniciativas de atendimento “não formal” que supriria a demanda: Eram as “mães crecheiras”, os “lares vicinais”, “creches domiciliares” ou “creches lares”, programas assistenciais de baixo custo estruturados com a utilização de recursos comunitários [...] (Oliveira, 2005, p. 113). Tais instituições e programas se caracterizavam pela educação informal, limitadas às práticas recreativas e assistenciais. Nesse sentido, concordamos com Rosemberg (2002) sobre a expansão da Educação Infantil precarizada, pressionada por organismos internacionais, quanto aos profissionais, espaços e condições materiais para o atendimento às crianças.

[...] os ingredientes básicos foram selecionados dentro dos custos, ou melhor, do parco investimento público na linha de chegada: educadores(as) ou professores(as) leigos(as), isto é, não profissionais, justificando salários reduzidos; espaços improvisados, mesmo quando especificamente construídos para a EI; improvisação, também, de material pedagógico, ou sua escassez, como brinquedos, livros, papéis e tinta. [...] O modelo redundou numa sinergia perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional (Rosemberg, 2002, p. 35).

Para compreender os documentos, para esse estudo a CF 88, considerada como nosso ponto de partida, faz-se mister conhecer e reconhecer o processo histórico, que numa concepção gramsciana não pretende explicar e justificar o passado de forma absoluta, mas fazê-lo historicamente, “O homem conhece objetivamente na medida em que o conhecimento é real para todo o gênero humano historicamente unificado em um sistema cultural unitário [...] (Gramsci, 2007a, p. 134). Ao retomar o estudo da história passada concreta, por meio de documentações e revisões bibliográficas sobre o determinado processo histórico, para que possamos conceber e incorporar a história, na atividade e na criação de uma nova história.

O período de redemocratização do Brasil, em específico a promulgação da CF 88 evidencia no contexto das políticas públicas educacionais o que Campos (2011) conceitua como “repolitização da pobreza infantil” e por isso a preocupação de políticas de cunho neoliberal, de investimentos na educação de crianças de 0 a 6 anos para romper o sistema geracional e histórico da pobreza, daí a institucionalização e expansão da Educação Infantil. O contexto econômico e político, aliado à historicidade da Educação Infantil aponta, mesmo diante da organização prevista juridicamente, a existência de modelos de atendimento: um assistencial e outro educativo, por vezes concebidos antagônicos e vezes imbricados, o que “[...] afetou não apenas sua regulação como a constituição de sua identidade social, forjada a

partir de uma multiplicidade de referências, produzidas em distintos âmbitos da vida política e social” (Campos, 2011, p. 218).

Esse período foi marcado pela presença do capital internacional, aprovando programas de financiamento educacional pelos órgãos multilaterais. Nos discursos dos princípios neoliberais o investimento na educação das crianças pequenas trata-se de uma política de combate à pobreza e formação de capital humano, e assim o Brasil poderia se inserir nas economias globalizadas. A educação formal, enquanto superestrutura, desde a mais tenra idade serve em seus princípios ao capital que são legitimadas e fomentadas pela CF 88 servindo como referências orientadoras dos novos desdobramentos das políticas educacionais que irão suceder a constituinte. Embora represente uma conquista no campo dos direitos sociais, é preciso compreender o contexto de políticas quanto ao interesse da “lógica do capital”. Conforme apontamos em Mészáros (2008):

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria milagre monumental. [...] Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (Mészáros, 2008, p. 45).

Partimos da premissa que a documentação jurídica e de regulação são desdobramentos e a legitimação de princípios neoliberais na política educacional brasileira, e suas consequentes reformas ao longo das décadas de 1980 à atualidade, impactando nos diferentes níveis, etapas e modalidades no campo educacional, e em especial a educação das crianças de 0 a 6 anos. Concordando com Marquez (2006) sobre a universalização do capitalismo:

[...] que impôs um novo processo de reprodução social que, por sua vez, implicou alterações nas estruturas sociais. Isso pôs em movimento reformas institucionais em várias áreas da atividade humana neste modo de produção inclusive na Esfera Educacional constituindo-se essas reformas em meios de implementação organizada das mudanças necessárias para o alcance dos fins a que se propõe o capital na atual conjuntura, a consolidação da nova forma histórica do metabolismo social capitalista (Marquez, 2006, s/p).

Então, na década de 1980 e 1990 que a Educação das crianças em idade de 0 a 6, que no processo histórico, eram deixadas às margens da história, numa condição de subalternidade⁹, começam a ser concebidas como sujeitos, e políticas públicas específicas. A

⁹ Referência na obra Gramsciana, no texto “Às margens da história: História dos grupos sociais subalternos” no caderno 25, v. 5. Ao desenvolver o conceito Gramsci aponta características específicas da subalternidade na ordem política e social, apontando que os grupos subalternos “reagem” quando ou por um movimento

democratização do ensino perpassa o ensino público por todas as etapas, níveis e modalidades. O reconhecimento de tais direitos sociais das crianças promove o avanço dos estudos e pesquisas pautados em diferentes perspectivas buscam a compreender a importância atribuída à educação nessa fase, a infância.

Uma nova concepção de infância é assumida na CF (Brasil, 1988), que respeita sua constituição histórica e sujeito de direitos, garante direitos sociais fundamentais para o seu desenvolvimento integral, direitos expressos no art. 6º, a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, e à infância¹⁰, assim a garantia desses direitos precisam estar articulados à políticas para a infância.

Acompanhando as transformações no contexto econômico, político e jurídico, o debate acadêmico e científico se ampliou quanto ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos e a infância no Brasil. A legislação federal tem importância notória quando preconiza a educação da criança pequena como direito da criança e dever do Estado, o que representa ao longo das décadas seguintes uma nova concepção de Educação Infantil, na perspectiva da formação do cidadão integral, e que irão posteriormente orientar novas políticas e disposições legais.

A CF (Brasil, 1988) inaugura a constitucionalidade da criança e seu direito à educação, em resposta ao seu processo histórico, representa ainda um marco na constituição de uma identidade pedagógica e social, inclusive na oferta de atendimento e dos profissionais que irão atuar nesse campo. A função social da Educação Infantil, mediante as novas configurações, impactará também na carreira dos profissionais, desde a formação inicial até a constituição de sua identidade profissional. A década de 1980 apresenta um salto orgânico importante para a história da Educação infantil, pois a CF (Brasil, 1988) acalorou o debate sobre o atendimento à criança pequena, ampliou o olhar sobre o papel da educação para além do currículo, a Educação Infantil e suas especificidades, o modo como a criança desde a mais tenra idade já é cidadã, como as instituições deveriam garantir a educação e o cuidado dessas crianças. Em seu artigo 208, a CF (Brasil, 1988) atribui ao Estado a garantia e o cumprimento da obrigatoriedade da educação básica dos 4 ao 17 anos, esse aspecto polariza os tipos de atendimento na Educação Infantil: Educação Pré-escolar – com a universalização do atendimento para as crianças maiores de 3 anos e Programas Alternativos/Creches – chamados de atendimento infantil para crianças menores de 3 anos. Concordamos com Silveira (2015):

reacionário da classe dominante, que podem ser de natureza econômica ou golpes de Estado. (GRAMSCI, 2007a).

¹⁰ Alteração da Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015.

Pode-se dizer que, em partes, a CF (Brasil, 1988) rompeu, no âmbito da Lei, com a ideia de assistencialismo e amparo, mas, na realidade concreta, o que ainda permanece tem relação com a própria origem da creche, em que a associação creche/criança está ligada diretamente à assistência/pobreza, mantendo ainda um caráter excludente (Silveira, 2015, p. 53).

A globalização altera a própria concepção de Educação Infantil, que antes se configurava como espaços de socialização extra familiar e no campo da assistência, na dupla função de liberar a mão de obra feminina ao trabalho. (Haddad, 2006). Os organismos mundiais apoiam nas décadas de 1980 e 1990, os países em desenvolvimento e seus processos de redemocratização por meio de programas compensatórios, orientados pelo Banco Mundial. Observamos no entanto que as desigualdades sociais também se efetivam em desigualdades educacionais, diante uma política pública de redução de gastos com políticas sociais pois consideramos que “é preciso considerar a contradição fundante da noção de infância potencializada na sociedade neoliberal, que prima pela exclusão e respectiva produção de mecanismos de dissimulação das desigualdades socioeconômicas e culturais e culturais”. (Barbosa; Alves; Martins, 2008, p. 10)

Os aspectos que representam políticas públicas neoliberais apontam para o financiamento da educação básica, repasses de verbas e implementação de programas ou reformas educacionais que priorizam o Estado burguês, tais políticas já se mostram na CF (Brasil, 1988) nos artigos Art. 211. sobre a organização em regime de colaboração entre as esferas da União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, sendo a União responsável em “garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios¹¹ e especificamente aponta a prioridade do atendimento municipal para a Educação Infantil. Embora a municipalização e descentralização da Educação Infantil seja firmada na LDBEN (Brasil, 1996), e firma a responsabilidade em cooperação Federal e Municipal. Sobre os financiamentos e repasse de verbas, os artigos 35 e 212 fazem referência ao assunto, embora não estabeleçam a utilização dos recursos para o atendimento em instituições de Educação Infantil.

A CF (Brasil, 1988) estabelece o estreitamento do vínculo entre o sistema educacional e o atendimento em instituições de Educação Infantil, embora o estatuto legal previsto na constituição seja aprovado 8 anos mais tarde. Somente na Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394 de 1996 que a Educação Infantil tem o reconhecimento como parte do sistema educacional. Assim o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, especialmente aquelas advindas da classe

¹¹ Redação dada pela Emenda Constitucional n. 14 de 1996 (BRASIL, 1988)

trabalhadora, precisa se reconfigurar e abandonar o modelo preconizado nas décadas anteriores. Tais conquistas materializadas juridicamente foram influenciadas por movimentos sociais e profissionais que atuaram na busca pelo direito das crianças.

A atenção à educação da infância por parte do estado, que se expressa em políticas públicas, materializa formas de ação, concepções e significados atribuídos à infância, às crianças e sua educação, à instituição e ao trabalho docente, refletindo-se na construção e identidade dos seus profissionais (Barbosa; Alves; Martins, 2008, p. 1).

Esse marco foi significativo enquanto política social de promoção da igualdade de gênero que se considera a história, especificamente a brasileira, há de se encontrar desvalorização, precariedade e falta de investimento quanto ao cuidado de crianças pequenas, tornando a maternidade e da infância um lócus de insegurança e descaso. Já com a força da lei, promulgada pela CF (Brasil, 1988) as mulheres conseguem colocar na pauta a Educação Infantil como direito à educação. Desse modo, o feminismo tenta garantir seu direito à igualdade pois ao caracterizar a creche e a pré-escola na lei, a proposta tem uma dupla perspectiva:

[...] o direito da mulher à creche e à pré-escola para suas filhas e filhos e a conquista do direito da criança a um aparato educativo, pedagógico e de cuidado extrafamiliar como uma medida eficaz de articulação das responsabilidades familiares, ocupacionais e sociais (Haddad, 2004; Rosemberg, 1999, Apud Unbehaum e Vianna, 2006, p. 411).

No contexto político e econômico da década de 1990, as legislações irão representar ora os interesses dos movimentos sociais e ora os interesses neoliberais, pela legitimação dos organismos multilaterais, como o BM e o FMI; incidindo essas tensões no campo das políticas educacionais.

[...] é possível perceber que a década de 1990 oportuniza enxergar aspectos distintos: de um lado, o momento representou mudanças e avanços para a infância brasileira, em que as legislações estabelecem normas importantes para a educação de crianças de 0 até 6 anos, com diretrizes oficiais para esta faixa etária; por outro lado, existem as marcas do neoliberalismo na legislação e nos documentos vigentes (Costa, 2006, p. 39).

A identidade profissional daquelas que atuam na Educação Infantil aparecem nos documentos nacionais durante as décadas de 1980 e 1990, entre os documentos que abordam a construção dessa identidade do profissional que atua em instituições de Educação Infantil, destacamos nesse momento: o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Política Nacional para a Educação Infantil (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(1996). A construção da identidade profissional passa pelo processo histórico e cultural, na concepção do adulto sobre a criança e o respeito aos seus direitos, seus saberes sobre a função social da própria Educação Infantil, das especificidades do cuidar e educar, trata-se de um movimento de rupturas e transformações, no âmbito legal e pessoal. Antes o atendimento era realizado por leigos, voluntários; e nos anos 80 com o reconhecimento da Educação Infantil esses profissionais passam a ter exigência de habilitação para atuar nessa etapa, embora muitos preconceitos ainda precisem ser superados por esses profissionais.

Nesta direção, a construção da identidade do profissional apoia-se em uma concepção emancipatória não somente do adulto que propõe respeitar os direitos da criança. Assume-se assim, as especificidades da infância e defende-se o atendimento da criança nas instituições públicas de qualidade que promovam valores culturais, artísticos e históricos que considerem o contexto em que a criança está inserida (Costa, 2006, p. 51-52).

Em 1990, foi aprovada a Lei Federal n. 8.069, que cria o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamentando e ampliando alguns direitos das crianças e adolescentes, promulgados na Constituição de 1988. O ECA tem importância para esse debate pois reafirma na forma jurídica a concepção da criança como sujeito de direitos, com potencialidades e que seguem algumas normativas internacionais como a Declaração Universal dos Direitos da Criança - UNICEF, 1959 e a Convenção sobre os Direitos da Criança - ONU/UNICEF, 1989 (Almeida, 2010, p. 61). Destacamos sobre a Educação Infantil em instituições formais no artigo 54, inciso IV do ECA, estabelece as creches e pré-escolas como direitos das crianças. “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Eca, 1990).

Para Alves (2007) o ECA ao consagrar na forma da lei o atendimento às crianças em creches e pré-escolas, vislumbra a possibilidade do atendimento público de qualidade, e reafirma a importância de políticas públicas voltadas para essa etapa, e o compartilhamento da educação das crianças entre o Estado e a família, essas proposições jurídicas são essenciais, e se desdobram nos documentos posteriores que regulamentam o atendimento público de qualidade em instituições de Educação Infantil, em substituição histórica de um atendimento improvisado, fragmentado e carente de políticas públicas articuladas. Para a autora:

[...] O poder público e a família são responsabilizados pela proteção e cuidado da criança, destacando-se que cumpre ao Estado a obrigação constitucional de prestar assistência aos desamparados, sejam crianças ou adultos (CF/1988, artigo 6º); portanto, as famílias pobres devem receber apoio para o cumprimento de suas obrigações perante os filhos. [...] Este conjunto de prescrições legais acerca da Educação Infantil, que regulamentam e especificam as definições constitucionais, apresenta pontos comuns que introduzem inovações e vários desafios nas políticas

públicas para a educação de crianças menores de seis anos. Ao reconhecer que a educação dessas crianças, em creches e pré-escolas, é a primeira etapa da Educação Básica, torna obrigatória a assunção da responsabilidade por parte dos sistemas de ensino, nas diferentes instâncias do poder público, com atuação prioritária dos Municípios, em regime de colaboração com os Estados e a União (Alves, 2007, p. 55-56).

No Governo de Itamar Franco (1992-1995), depois da renúncia do então presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), vale ressaltar que as políticas neoliberais já estavam em andamento no país com as políticas de desestatização, mas os olhares do Banco Mundial estavam voltados para outros países e que o campo educacional não era sua prioridade (Rosemberg, 2002). A partir 1993 dando andamento nas discussões sobre a Educação Infantil, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) junto à Coordenação de Educação Infantil (Coedi) realizou debates com o objetivo de discutir questões relativas à definição de políticas para a Educação Infantil, elaborou o documento “Política Nacional para a Educação Infantil” (Brasil, 1994), que afasta a concepção do modelo “não formal” para atender à essa etapa e defende a expansão do atendimento de qualidade, com a participação de segmentos sociais como universidades, políticos e profissionais (Rosemberg, 2002).

O documento aponta diretrizes gerais que reafirmam a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e destinada às crianças de 0 a 6 anos de idade, não obrigatória, dever do Estado, organizadas em creches e as pré-escolas, pelo critério exclusivo da faixa etária. Coloca como objetivos principais a oferta, a concepção de criança e Educação Infantil e a melhoria da qualidade de atendimento às crianças pequenas. Estabelece ações para articular o atendimento educacional de qualidade: 1. Definição e implementação, com as demais instâncias competentes, de metas e estratégias de expansão e melhoria da qualidade da Educação Infantil; 2. Eficiência e equalização no financiamento; 3. Incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, especialmente àquelas que visem à promoção da função educativa da creche; 4. Promoção da formação e valorização dos profissionais de educação infantil; 5. Promoção da integração de ações interdisciplinares e intersetoriais de atenção à criança; 6. Criação de um sistema de informações sobre a educação infantil; 7. Incentivo à produção e divulgação de conhecimentos na área de educação infantil. (Brasil, 1994). Observamos pontos que se referem a um processo histórico de conquistas da Educação Infantil, para que se constitua dentro do sistema educacional formal, e o debate quanto à formação e valorização dos profissionais de Educação Infantil, que até então não havia respaldo para o profissional que atuava na área.

Ainda segundo o documento, a Educação Infantil deve ser oferecida em complementação à ação da família, e promover a ampliação de suas experiências, conhecimentos, e pela convivência em sociedade; respeitando-se a diversidade social e cultural. Destacamos a diretriz geral n. 6: “Os profissionais de Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação” (Brasil, 1994), apontado em documento oficial sobre o profissional que atuaria na Educação Infantil. As diretrizes pedagógicas nesse mesmo documento começam a discutir a qualidade da Educação Infantil relacionada à efetivação de propostas educativas, fundamentadas na concepção de criança preconizada na CF (Brasil, 1988), demarcando as crianças como sujeitos, e a educação como fundamental para as interações sociais no âmbito extra familiar, assim é reconhecida no documento:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico; pertence a uma família, que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca, o que lhe confere a condição de ser humano único, de indivíduo. A criança tem na família - biológica ou não - um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (Brasil, 1994, p. 16).

As considerações apontadas no documento “Política Nacional para a Educação Infantil” (Brasil, 1994), são significativas e começam a constituir uma identidade para o profissional que irá atuar com a Educação Infantil. Discute-se, então a proposta pedagógica que tenha “intenção educativa”, e demarca a função do profissional como mediador dessas atividades, articulador entre as aprendizagens e os novos conteúdos, e afirma que o papel do educador se dá efetivação da proposta pedagógica e a ele cabe a “oportunidade constante de refletir - individualmente, com seus pares, dirigentes e especialistas - sobre sua prática, para que não aplique mecanicamente uma sequência de rotinas pré-estabelecidas” (Brasil, 1994).

Observamos assim uma concepção sobre o docente diferente dos profissionais que antes realizam o atendimento às crianças, os “leigos” ou voluntários, e não havia a perspectiva formativa ou características profissionais específicas para o atendimento de crianças em instituições de Educação. Ao demarcar as especificidades do trabalho pedagógico um perfil profissional se constitui, um profissional que conceba a criança e a Educação Infantil conforme já abordado, trata como fundamental a que o profissional tenha clareza e consiga superar a dicotomia educação/assistência, e conheça “o duplo objetivo da Educação Infantil de cuidar-educar” (Brasil, 1994). Inaugura ainda a discussão da formação como direito do profissional, tornando indissociável formação e profissionalização, tanto em escolaridade,

quanto à progressão na carreira (Brasil, 1994). Embora a exigência formativa, na época, ainda fosse em nível médio, ou superior, a discussão sobre valorização profissional e a formação como direito tornou-se essencial para que novas políticas públicas pudessem garantir que o atendimento às crianças fosse cunho profissional com habilitação na área da Educação.

A construção de uma identidade profissional está se fazendo necessária para a socialização do professor, de modo a estimular relação mais íntima com a profissão, promovendo, assim, desenvolvimento pessoal e interpessoal que fundamente a prática docente e garanta melhor desempenho e organização do processo ensino-aprendizagem. (Giesta, 2001, p. 71)

O documento “Política Nacional para a Educação Infantil” (Brasil, 1994), reconhece a diversidade de atendimentos e dos profissionais que atuam na Educação Infantil, e afirma a importância de demarcar as especificidades do trabalho com crianças de 0 a 6 anos, para que a identidade desse profissional possa ser construída. Aponta ainda sobre o papel da universidade quanto a formação inicial e continuada e pesquisas na área. Para atender ao objeto desta pesquisa destacamos nesse documento norteador as “Diretrizes para uma política de recursos humanos” (Brasil, 1994), que preconiza o educar e cuidar em instituições de Educação Infantil e que essa etapa tem ações complementares à família, aponta a importância do reconhecimento do profissional que atua com essas crianças. “Isto implica que lhe devem ser asseguradas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com seu papel profissional” (Brasil, 1994). Sobre as Diretrizes, verifica-se que o documento é incisivo quanto a indissociabilidade do educar e cuidar, quanto às condições de trabalho dos profissionais que atuam nessa etapa (carreira, formação, remuneração) em equidade entre creche e pré-escola, ampliando a formação em nível superior e especialização; e que esses estejam intrínsecos às especificidades dessa etapa; e estabelece prazo máximo de 8 anos para qualificação mínima.

Concordando com Alves (2007), pode-se afirmar que houve intensa produção de documentos norteadores para Educação Infantil, elaborados pelo Ministério da Educação, e ao serem analisados pela autora, apresentavam limitações, caracterizando o sistema produtivo em vigência no Brasil de cunho neoliberal, abrangendo um grupo de ideias políticas e econômicas que defende o Estado Mínimo na economia, privatizações, abertura ao capital externo, flexibilização nas leis e condições trabalhistas e reformas no campo das políticas sociais.

A consolidação dos direitos consagrados na CF (Brasil, 1988), ou ampliações destes, se deu ao longo da década de 1990 à 2000, e é nesse período que a educação tem um significativo respaldo legal com a outorgação em 1996, da LBDEN (Brasil, 1996) –

caracteriza sobre a Educação Infantil o “atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” favorecendo ainda o direito da criança, permitindo a vivência em espaço educativo, como garante o Capítulo II da Educação Básica, na Seção I – Das Disposições Gerais, Art. 22º. “A educação, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” corroborando com o texto apresentado na CF (Brasil, 1988).

A LDBEN (Brasil, 1996) foi promulgada em 1996, no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), oito anos após a CF (BRASIL, 1988), em um contexto de grandes movimentações dos movimentos sociais contra as privatizações e políticas gerencialistas; seguidos de reformas administrativas e educacionais. Conforme aponta Almeida (2010):

A passagem dos anos de 1980 para os anos 1990 foi marcada por mudanças estruturais, pois é nesse período que entra em evidência a disputa de dois projetos políticos no Brasil: um voltado para a efetivação da garantia de direitos e das políticas sociais conquistadas em 1988 na Constituição Federal e outro que primou pela reforma do Estado implementada, sobretudo, por uma opção cada vez mais acentuada por uma política neoliberal. (Almeida, 2010, p. 55)

A Educação Infantil vem buscando afirmar sua identidade, visto que é na LDBEN, (Brasil, 1996) que é reconhecida pela primeira vez, como uma etapa da Educação Básica, a partir da lei a receber verbas, e repasse da União bem como o municipaliza e torna a instância municipal responsável legal pela oferta, manutenção, organização e fiscalização dessa etapa. Há, nesse caso, reconhecimento do acesso à creche e à pré-escola como um direito da criança, sendo um dever do estado e da família garantir que se torne uma realidade. Igualmente, vislumbra-se o reconhecimento da Educação infantil nas suas finalidades sociais e políticas, o que se pode perceber no teor do art. 29 da Lei:

Art. 29º. A educação infantil, **primeira etapa da educação básica**, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1996)

A contextualização política, econômica e histórica é fundamental, trata-se de um percurso processual que se revela nesses contextos. A elaboração e aprovação da LDBEN (Brasil, 1996) também se configura em uma política em processo, por isso a análise crítica sobre as intenções e os contextos devem ser apresentadas. A tramitação do projeto de lei que culminou na aprovação da LDBEN (Brasil, 1996) foi palco de um debate político e ideológico, entre diferentes projetos de sociedade, que por sua vez eram conflitantes; de um lado as políticas neoliberais orientadas pelos organismos multilaterais, de outro as forças

sociais e a sociedade civil (Didonet, 2000; Barbosa e Nogueira, 2001). A contribuição da LDBEN (Brasil, 1996) para Educação Infantil foi significativa, pois:

Ao afirmar que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, a nova lei não está apenas dando-lhe uma posição cronológica na pirâmide da educação mas, principalmente, expressando um conceito novo sobre esse nível educacional. (Didonet, 2000, p. 16)

Decorrem dessa premissa que a política educacional precisa conceber a Educação Infantil de modo sistematizado, não mais ancorada em programas assistivos, voluntários ou espontâneos; e que essa etapa tem caráter educativo, o que irá influenciar diretamente na constituição de seus profissionais como docentes. Para os profissionais que atuam na Educação Infantil, a LDBEN (Brasil, 1996) estabelece normas para a construção da identidade dos docentes, nas legislações anteriores e documentos essa relação era formação em nível médio, ou seja, não havia exigência de conhecimentos específicos para a atuação profissional. Sobre o assunto destacamos os artigos:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: utilizado como medida para restaurar a saúde econômica de um País.

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (Brasil, 1996).

Essa visão expressa na lei confirma o caráter científico e técnico exigidos e sobre os conhecimentos da infância necessários para a prática pedagógica. O deslocamento da formação de nível médio para nível superior em cursos de graduação plena, e o prazo de adequação reverberou em um novo perfil de profissional da Educação Infantil Embora no artigo 87 das Disposições Transitórias. Nas Disposições Transitórias, tenha instituído-se a Década da Educação, firma-se o prazo para formação de docentes, iniciando-se um ano após a publicação da Lei, e que “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Art. 87§4º). No entanto, a Lei nº 12.796 de 2013, revoga as disposições transitórias, delibera a formação em nível médio na modalidade normal. Conforme as análises realizadas e historicidade da Educação Infantil, a deliberação expressa nessa lei representa retrocesso quanto ao atendimento para essa etapa, é evidente a importância, mesmo nos documentos anteriores a LDBEN (Brasil, 1996), da formação

pedagógica daqueles que atuam com crianças de 0 a 6 anos, em instituições de educação formal e extra familiar.

A LDBEN (Brasil, 1996) ainda delibera sobre pontos importantes para Educação infantil, como em seu artigo 1º, sobre a totalidade da educação, e sua finalidade no desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Considerando a heterogeneidade social e diversidade cultural, abrangendo processos formativos e ações educativas pensando na criança como pessoa inteira (Didonet, 2000, p. 22). Ainda na legislação não há evidências quanto às diretrizes curriculares para Educação Infantil, afirmando a liberdade de definição da proposta pedagógica conforme princípios estabelecidos no art. 3º e 9º; em colaboração da união com os Municípios. Aponta sobre a organização didática; não seriada, organizada por faixa etária ou competência, de duração anual, a flexibilidade quanto a obrigatoriedade dos 200 dias letivos e 800 horas; além da possibilidade da jornada parcial ou integral. Preceitua sobre a gestão democrática em estabelecimentos públicos, em seu artigo 14, quanto a criação de conselhos com representantes dos diferentes sujeitos (comunidade escolar, educadores, famílias) e suas colaborações no Projeto Político Pedagógico. Quanto à avaliação na Educação infantil, não há artigo específico na legislação embora preconize que sua finalidade é de acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança em seus processos de aprendizagem; sem objetivo de promoção ou retenção de nível ou etapa.

Dentro deste contexto, a educação formal é tomada como um espaço privilegiado para tratar da instrução e interiorização de hábitos e valores pelas crianças, legitimando a sociedade em construção, preparando os indivíduos e seus corpos que representassem em sua concepção as marcas da sociedade capitalista. A LDBEN (Brasil, 1996) reconhece direitos: o da criança de ser cuidada, educada e socializada em outro contexto para além do familiar; da família em compartilhar educação e cuidado com as instituições de Educação Infantil; e o direito e o reconhecimento do cuidado e educação realizado por profissionais não leigos. Para Haddad (2006) há uma relação entre as políticas públicas, concepções de infância e responsabilidade pela educação de crianças em instituições de Educação Infantil para que promovam o desenvolvimento integral para as crianças em jornada integral de atendimento.

Para Haddad (2006) essas proposições foram importantes para delimitar o elo entre cuidado e educação para toda a etapa da Educação Infantil, sendo essa a especificidade do atendimento e educação dessas crianças nas instituições públicas. Ainda para essa autora, cuidado e educação são socialmente compartilhados entre as esferas: pública (Estado) e privada (família).

Nas décadas de 1990 e 2000 tivemos o avanço das políticas neoliberais, que se concretizaram na Reforma do Estado, passando para o Estado Mínimo, ou seja, o neoliberal; um Estado regular de políticas e que minimiza sua responsabilidade social, fortalece a iniciativa privada, também pelas privatizações, mercado como regulador social, priorizando o capital.

A ampliação do investimento na educação cumpre, pois, uma função, não de queima de excedente, mas primordialmente como inserção deste investimento dentro da estratégia do circuito do capital em geral na sustentação dos seus interesses; cumpre, igualmente, uma função de gastos e despesas, que constituem a demanda agregada dentro do ciclo econômico; finalmente, pode, em determinadas circunstâncias, se constituir em gastos que mantêm funções parasitárias, funções estas que se tornam necessárias [...] (Frigotto, 2006, p. 157)

Assim as reformas educacionais preconizavam, nessa época, a lógica do mercado, e o Estado se responsabiliza somente pela obrigatoriedade da Educação Básica, “fazendo com que o extremo individualismo, proposto por esse modelo, não favorece as políticas democráticas de participação e compromisso com a realidade social” (Almeida e Fernandes, 2011, p. 88). Tais configurações incidem diretamente na formação de professoras, que em uma parte atuará junto à Educação Infantil, seja pela oferta da formação inicial, seja pela formação continuada. Desse modo, o discurso neoliberal atribui à educação: um caráter tecnicista, em que o trabalho e a pesquisa acadêmica sirvam ao mercado; uma superestrutura¹² que difunda seus princípios; transformando a educação como mercadoria.

Segundo Stearns (2006) ao longo ao final da década de 1980 e ao longo da década de 1990, os órgãos internacionais (como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e a Organização das Nações Unidas – ONU), pressionavam para atender as demandas mundiais da globalização, principalmente no que se diz das concepções de criança e infância, numa perspectiva da assistência dos direitos sociais e políticos. No Brasil, a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica na legislação – LDBEN (Brasil, 1996) – amplia a discussão sobre a cidadania das crianças, consolidando-se como marco na construção social do “sujeito de direitos”. Assim a criança e seu tempo de vida estão inseridos em um contexto social e histórico, definido nas relações humanas, e é preciso compreender e perceber a criança dentro de seu grupo social e de sua classe, visto que a própria Educação Infantil apresenta em sua historicidade a diferenciação na oferta de educação conforme a organização da sociedade.

¹² Conceito marxista para indicar "conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política" (Marx, 2017)

A perspectiva de tratar a criança como sujeito social é extremamente importante do ponto de vista histórico, porém, é fundamental que se compreenda melhor a adjetivação “cidadã” utilizada nos discursos oficiais. Sabemos que uma concepção de cidadania está presente na postulação dos direitos humanos e em várias leis brasileiras, inclusive àquelas dirigidas à educação da infância, sobretudo após a década de 1970. A ideia de cidadania se apresenta, também, nos movimentos sociais organizados, entre eles o dos educadores e das mulheres, que empregam diferentes significados às palavras como “cidadania”, “educação” e “infância”, as quais acabam por encerrar em si mesmos argumentos para certos projetos sociais. De modo geral, percebe-se que o destaque dado à ideia de criança cidadã se expressa de modo diverso no contexto atual, destacando a criança como um sujeito de direitos (Barbosa, et al, 2008, p.4).

Em consonância ao explícito, conforme a LDBEN (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI’s – (Brasil, 2009), fixada pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, a concepção social de infância é consagrada juridicamente assegurando o direito à proteção, provisão e participação, com o intuito de garantir as condições fundamentais à vida. Nesse contexto, perceber a criança como sujeito de direitos é conferir a ela a capacidade de ser ativo e participante de sua vida, ser (co) responsável por sua história e produtora de cultura. Desse argumento, é possível conceber a criança como “sujeito de direitos”, recolocando-a no campo dos direitos e não somente da assistência. Reconhecendo e concebendo as crianças como seres concretos, nas relações sociais e principalmente, produtoras de história e cultura. Conforme as DCNEI’s (BRASIL, 2009), a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p.12).

A Educação Infantil no Brasil, atualmente, caracteriza-se como a primeira etapa da Educação Básica em conformidade com LDBEN (Brasil, 1996) que estabelece a colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para essa etapa, que deverão nortear os currículos e os conteúdos mínimos em todo território nacional a fim de assegurar a formação básica comum. A função social dessa etapa, porém, foi constituída num processo histórico, ligado por vezes à tutela das crianças pequenas, às configurações sociais e econômicas, às políticas públicas, aos movimentos sociais, e em especial o movimento feminista.

As instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionaram a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela

pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla (Kuhlmann Jr., 2000, p.11).

Perceber a perspectiva neoliberalista presente no debate educacional nas últimas décadas é compreender como as reformas educacionais, de interesses empresariais, que incidem fortemente sobre o trabalho docente realizado na escola pública. Tais reformas, apontam normativas da organização do ensino com padronização dos processos, livros didáticos, propostas curriculares, avaliações externas, sob a justificativa da equidade, promovendo na verdade a massificação do ensino, como é a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – a BNCC (Brasil, 2018). Para Giroto, (2019, p. 2) “[...] de forma geral, as políticas educacionais sob a ótica do neoliberalismo têm reforçado a concepção da escola como instituição simples, capaz de ser controlada e gerenciada a partir de uma lógica de gestão por resultados”.

Com essa condução das políticas públicas na década de 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou novas diretrizes e pareceres, culminando na Lei nº 13.005/2014 que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), em sua meta 3, estratégia 7.1, reiterando a “necessidade” de:

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Assim aprovou-se, em 2018, a BNCC (Brasil, 2018), como emenda à LDBEN 9394/96, revelando uma política de princípios neoliberais, em que as políticas públicas educacionais se fundamentam na divisão de classes e do trabalho, essa fragmentação também é notória no que diz respeito ao atendimento às crianças nas instituições de Educação Infantil, na análise do Documental e do posicionamento crítico de entidades pela Educação Infantil, em suas notas, pareceres, análises e publicações, entre ele o Fórum Goiano de Educação Infantil, NEPIEC e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, Anfope (2019). Desse modo, o modelo curricular apresentado fere princípios e fundamentos das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (Brasil, 2009), bem como as DCNEI (Brasil, 2009). Especificamente com a aprovação da BNCC (Brasil, 2018), que antes era concebida enquanto referência passa a ser uma prescrição curricular, com sua concepção instrumental e universal, controlando o que a criança deve aprender e o trabalho docente (Barbosa, 2019).

É nesse sentido que buscamos a discussão mais aprofundada desses aspectos, para compreender as legislações, a institucionalização e legitimação da Educação Infantil, a construção e identidade da professora dessa etapa, e as especificidades do atendimento às crianças de 0 a 6 anos, se fez necessário retomar a historicidade do processo, bem como as concepções de sociedade e o contexto político-econômico que influenciaram nesses aspectos.

Rosemberg (1992) aponta sobre sua concepção teórica e conceitual sobre a influência da Educação Infantil na área social, segundo autora, nesse sentido essa etapa, em seu processo histórico, se integra quanto às políticas: educacionais “assistência ao (à) trabalhador(a)” e às sociais. Ainda para Rosemberg (1992) a partir da década de 1970, durante a ditadura militar no Brasil, houve uma influência mais expressiva do Banco Mundial por meio de iniciativas como a UNESCO e UNICEF, tensionando a relação com países “subdesenvolvidos”, pois para a autora esses organismos possui ou coleta as informações dando poder ao financiamento, organizando-se enquanto classe dirigente, formulando retóricas para construção do senso comum e do consenso, e assim exercer influência políticas que estão ligadas aos interesses do capital. São esses mecanismos que pressionam ainda nesse período, as políticas públicas para Educação Infantil, revelando a concepção sobre essa etapa, por vezes ainda presente na atualidade, causando impactos no perfil de atendimento das crianças pequenas, como afirma Rosemberg (2002):

[...] as políticas públicas de E.I. contemporâneas nos países subdesenvolvidos têm sido fortemente influenciadas por modelos ditos “não formais” a baixo investimento público, propugnados por organismos multilaterais. No Brasil, essas propostas já foram incorporadas em passado recente e estão ameaçando o presente atual. (Rosemberg, 2002, p. 28-29).

Com a ampliação do trabalho feminino e novo papel da mulher na sociedade na intenção de superar os limites da estrutura familiar tradicional, as instituições de Educação Infantil seriam oportunidades de criar uma sociedade igualitária, ganhando legitimidade social para atender outras classes. A criação das creches privilegiava o adulto em primeiro plano para garantir o direito ao trabalho feminino e posteriormente ocorre uma transição de direitos, quando passa a ser direito da criança em um momento histórico de transformação política e social. A creche se destinava às mães que não tinham como cuidar dos filhos em detrimento do trabalho. Em famílias abastadas, as crianças continuavam a conviver no seu lar, diferenciando as mães ricas das pobres. Nessas instituições as crianças de todas as idades realizavam os mesmos exercícios intelectuais e físicos. Assim, ensinar as crianças era o modo

mais eficaz de instituir conceitos morais sobre higiene, sendo esta uma das primeiras tentativas de ensino pré-escolar por uma ideologia educativa.

A urbanização, a reorganização dos modelos familiares e a necessidade da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho demarcaram novas aspirações e necessidades sociais. Da parte do Estado, essas transformações inauguravam também uma nova perspectiva e significado para as políticas destinadas à educação da infância, vislumbrando aí novas possibilidades de controle e regulação sobre as crianças e suas famílias, com a perspectiva de formação e adaptação para a lógica da produção capitalista. (Souza, 2012 p.54)

Nesse contexto, podemos perceber as relações entre o neoliberalismo e a Educação Infantil no âmbito nacional, já que as reformas estruturais de princípios neoliberais incluem em sua agenda as políticas educacionais, que reverberam na organização das instituições, currículos, na formação e identidade dos(as) professores(as); e conseqüentemente nas práticas educativas e pedagógicas. Assim, concordamos com Barbosa (2008), sobre a relação numa perspectiva marxista dialética, analisando os processos históricos e a realidade, compreendendo o contexto sócio-econômico e político, de modo crítico. “Entender a lógica economicista presente nas políticas educacionais nos possibilita reconhecer que existe uma relação entre o conjunto de políticas e sua intervenção nas áreas sociais, entre elas a educação”. (Souza, 2012, p. 76). Por isso, buscamos retomar o processo histórico que antecede as políticas educacionais, suas legislações e documentações.

Com a ampliação de serviços nesse período, a entrada cada vez mais massiva da mulher no mercado de trabalho, inclusive advindas da classe média, aumentou o apelo por quantitativo de creches e revelou uma preocupação com a educação intelectual das crianças, especialmente dessas camadas sociais, instaurando dois tipos de atendimento para crianças. Um que atendia as classes médias, que priorizava o desenvolvimento da criatividade e dos aspectos cognitivos, emocionais e sociais. E outro sob o discurso compensatório e assistencialista, que se destinavam aos filhos da classe operária, o foco era o cuidado e a superação das condições sociais, mesmo que sem pensar em qualquer alteração nas estruturas sociais que provocam tais desigualdades (Oliveira, 2005). Sobre essa temática, vale assinalar a seguinte afirmativa de Kuhlmann Jr (1998, p. 166):

[...] o que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para este setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. [...] O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional.

No final do século XX a globalização, que não era um elemento novo na história da humanidade e no próprio capitalismo, se torna mais intensa com a introdução e popularização da internet. Os contratos internacionais se expandiram bem como as interações. Economicamente, principalmente nas nações em desenvolvimento; as condições de vida se tornaram severas; politicamente houve o interesse de assegurar os direitos das crianças, apesar de ainda encontrar dificuldade em garanti-los na prática. Oportunizou às crianças e jovens o compartilhamento de experiências culturais diversas, em contraponto estimulou a segregação de grupos e intolerância ao diferente. Viabilizou o olhar mais enfático sobre e para a criança, por meio dos movimentos políticos internacionais. Dentro da lógica mercadológica transformou a criança em consumidor em potencial, ignorando a sua singularidade num processo de alienação¹³ tal qual ao mundo do trabalho. A globalização ao passo que formaliza uma concepção de infância e garante, em lei, suas condições de vida, resulta também em marginalização de crianças e jovens das classes trabalhadoras. A globalização apresenta impacto nas relações comerciais, econômicas, sociais e até mesmo as educacionais, tais impactos apresentam para duas direções opostas:

[...] os esforços de organizações internacionais para assistir às crianças e remodelar a infância começaram em consequência da Segunda Guerra Mundial – um sinal da globalização política e da crescente força da opinião pública humanitária. Uma diversidade de grupos passou a distribuir comida e outros auxílios para as crianças deslocadas pela guerra, incluindo crianças de nações antes inimigas. Finalmente, uma série de agências das Nações Unidas e privadas trabalharam para difundir os princípios mais atualizados de educação e criação de crianças, muitas vezes valendo-se de materiais que incentivavam os pais a dar mais atenção aos filhos individualmente.[...] O compromisso de um grande número de pessoas bem-intencionadas, principalmente de países mais ricos, com uma visão global dos direitos, saúde e proteção das crianças, foi de modo geral parte importante da globalização. A ideia de direito das crianças era novidade em qualquer sociedade, mas a noção de um acordo internacional foi pelo menos comvente. (Stearns, 2006, p. 186-187)

Durante o processo de reestruturação do capital nessa década, configura-se a tensão das forças econômicas, e é na historicidade dos fatos que se busca compreender a realidade,

¹³ Para Marx (2017) a alienação é um termo de processo econômico, refere-se à sensação de separação e desligamento que os trabalhadores experimentam em relação ao produto de seu trabalho, a si mesmos, à sociedade e à natureza, resultante das estruturas e relações capitalistas de produção. No modo de produção capitalista, os trabalhadores vendem sua força de trabalho aos empregadores em troca de um salário. Marx argumenta que, nesse processo, os trabalhadores se tornam alienados de seu próprio trabalho, pois não têm controle sobre o que produzem, como produzem e para quem produzem. Eles realizam tarefas que não refletem seus interesses ou habilidades, resultando em uma desconexão entre o trabalhador e o produto de seu trabalho. A alienação não se limita apenas ao trabalho, mas também afeta a identidade e a autoestima dos trabalhadores. Marx argumenta que a exploração e a falta de controle sobre o próprio trabalho levam os trabalhadores a se sentirem alienados de si mesmos. Eles não se reconhecem no que fazem, o que pode levar a sentimentos de despersonalização e desvalorização.

as crises são parte fundamental do próprio capitalismo, analisadas por meio das práticas sociais históricas, formuladas dinamicamente em Marx (2017) com a “lei econômica do movimento da sociedade moderna”, e que trata dessa predisposição histórica já determinada por cada período histórico. Assim podemos afirmar que o ideário neoliberal tem como por objetivo superar a política do estado de cunho social que regulava a economia. São nas décadas de 1980 e 1990 que o discurso neoliberal aponta para uma nova hegemonia¹⁴ do capital, um Estado que não intervém na lógica do mercado, resultando em profundas transformações econômicas, políticas e sociais, reorientando inclusive os serviços de educação e cuidado das crianças pequenas. É o ideal e os princípios neoliberalistas que irão determinar os programas e as reformas nos mais diversos campos, é dada a observação na década de 1980, quando as organizações internacionais “ganham força” no Brasil, controlando as áreas da saúde, educação, avaliação, ajustes fiscais e financiamento público.

[...] estes processos de ajuste estrutural tiveram grande impacto no processo de reconfiguração da educação brasileira, uma vez que foi atribuído (novamente) à educação um papel relevante no incremento da produtividade, no crescimento econômico, na promoção do desenvolvimento sustentado e na redução da pobreza. Os discursos governamentais, de Organizações Internacionais e de empresários brasileiros reforçaram a importância estratégica da educação para a nova ordem mundial, como investimento em capital humano, tanto para a preparação para o trabalho capitalista como para a ascensão social, com base na teoria do capital humano. (Marquez, 2006, s/p)

Ao tomar essa premissa, podemos perceber as creches e pré-escolas incluídas nessas transformações, inclusive a presença cada vez mais marcante da globalização, no fim da década de 1980, a ONU, esboçam declarações formais que apontam para os direitos das crianças, a Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989) que em sua redação defende entre outros, o direito da criança à educação, numa perspectiva global. No Brasil, os movimentos sociais na época demarcam suas reivindicações também na ascensão de uma nova constituinte. Ao observar o período (1960 a 1980) que antecede a promulgação da nova constituição (1988) percebemos o campo de disputas no qual se encontrou a Educação Infantil, e em destaque a inclusão das creches e pré-escolas, não só nos marcos jurídicos e legislativos bem como nas propostas eleitorais no período de redemocratização. É no processo

¹⁴ Para Gramsci (2007, caderno 3, p. 41-42) o conceito de hegemonia é a “consciência de que os interesses corporativos, em seu desenvolvimento atual e futuro, superam o círculo corporativo, de grupo meramente econômico, e podem e devem tornar-se os interesses de outros grupos subordinados. [...] é a fase em que as ideologias geradas anteriormente se transformam em "partido", entram em confrontação e lutam até que uma delas, ou pelo menos uma única combinação delas, tenda a prevalecer, a se impor, a se irradiar por toda a área social, determinando, além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral, pondo todas as questões em torno das quais ferve a luta não no plano corporativo, mas num plano "universal", criando assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados”.

histórico da Educação Infantil que percebemos a constante luta dos educadores que argumentam sobre o direito de creches e pré-escolas em defesa contra as desigualdades sociais, e da luta pelo direito da mulher e da própria classe trabalhadora.

Como se pode observar a história da Educação Infantil tem sido marcada por conflitos e sua constituição precisa ser olhada observando todos os fatores determinantes, a totalidade, historicidade, contradições e mudanças ocorridas no contexto em que as classes sociais estão inseridas, os fatores econômicos, culturais e políticos, identificando as relações sociais. (Costa, 2016, p. 46)

Os impactos de ajustes ao cenário político-econômico-social, na implementação das políticas neoliberais, e da própria globalização tornam severas as condições de vida nos países em desenvolvimento. No Brasil e na educação os impactos seriam perceptíveis, as organizações internacionais também nortearam políticas de atendimento à infância, propondo a universalização do atendimento das crianças. Para analisar esse momento em que as políticas educacionais, especialmente para a infância, incluindo as concepções dominantes tanto no campo da política e da prática, Barbosa (2008) aponta sobre a importância da retomada da compreensão sobre o modo de produção capitalista, o ideário neoliberal e tais impactos:

[...] o conjunto de revisões que foram impostas ao sistema produtivo capitalista e a concepção de educação como prática de preparo do trabalhador para atuar segundo a lógica do mercado. Tal processo, pelo que podemos perceber, demandou novas teorias de aprendizagem e novos conteúdos e habilidades a serem reforçados e/ou aprendidos desde a infância, tornando esta etapa um dos pontos nodais a serem debatidos no bojo das propostas de políticas sociais públicas, no âmbito da educação, da saúde e da assistência. Desse prisma, a educação da infância de baixa renda é apresentada como vital para o controle da convulsão social decorrente do agravamento das crises econômicas, da pobreza e da miséria da maioria da população do planeta. (Barbosa, 2008, p. 380)

Como resultante do processo histórico e social, bem como adequação política e econômica, o advento do neoliberalismo, a alteração do regime de governo (ditadura militar-democracia), a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) é promulgada, e a Educação Infantil é colocada em pauta, como direito da criança à educação. Desse modo, as mulheres tentam garantir seu direito à igualdade pois ao caracterizar a creche e a pré-escola na lei, a proposta tem uma dupla perspectiva:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1988)

A CF 88, claramente fomentou a consolidação das políticas da igualdade, ressaltando a defesa dos direitos das crianças, das mulheres e dos trabalhadores, consolidou na forma da lei, embora não seja garantia de efetivação desses direitos na prática, em seu Artigo 227 (Brasil, 1988), o dever compartilhado do Estado e família em assegurar à criança:

[...] o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988)

A Constituição Federal de 1988 marca a história da Educação Infantil, e a concepção do atendimento às crianças de 0 a 6 anos, para além do campo organizacional, mas de recursos e apontando perspectivas para outras legislações. Sobre a Constituição e a inclusão da Educação Infantil como direito, Barbosa (2011b, p. 15) afirma que o “conjunto de direitos da criança faz da Constituição uma lei que deve servir de parâmetro para muitos projetos voltados para a infância”. No Brasil os anos seguintes, já na década de 1990, são marcados como marcos de produção jurídica e legislações fundamentais para o campo das políticas educacionais para a infância, e a Educação Infantil, que conforme analisamos foi palco de disputas, luta de classes, e que perpassam pelos determinantes sociais, políticos e econômicos.

Nessa perspectiva, compreendemos o processo histórico da Educação Infantil no Brasil no período que antecede o marco legal representado pela Constituição Federal, as configurações das políticas neoliberais, o processo de globalização, o contexto das lutas e movimentos sociais, a busca da Educação Infantil como etapa da Educação Básica e pelos direitos sociais, a influência das organizações internacionais; e como esses impactos influenciam nas concepções e normativas expressas na Constituição Federal no que diz respeito à Educação Infantil.

A Educação Infantil no processo histórico busca firmar sua identidade num contexto de lutas dos movimentos sociais por políticas públicas e educação para as crianças de 0 a 6 anos de idade. Vale ressaltar a defesa da Educação Infantil de 0 a 6 anos, frente a necessidade do direito da criança em sua permanência nas instituições de Educação Infantil até essa idade, visto que o corte etário proposta pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da LDBEN 9394/96, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Predispondo o Artigo 87, na redação dos parágrafos:

§ 2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesesseis) anos de idade.

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:

I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental; (Brasil, 2006)

Considerando as novas configurações legais para a Educação Infantil com a aprovação da BNCC, (Brasil, 2018) é preciso compreender a concepção do documento em relação ao trabalho docente e conseqüentemente discutir o papel ou a constituição da formação, em específico a continuada.

A imposição da BNCC e as políticas educacionais atreladas à base não discutem o conceito de qualidade, preocupam-se em garantir uma proposta curricular sem avaliar ou considerar fatores que impactam no processo de ensino-aprendizagem e, não há como desvincular a qualidade educacional ao contexto socioeconômico, poderá ser reduzida a “naturalização da opressão e exploração do trabalho” (Barbosa, 2019)? “Reduzir o debate curricular admissão dos conteúdos é contribuir para que a diferença de perfil sócio-econômico dos estudantes se concretize em diferença de condições de escolarização e de participação na sociedade” (Giroto, 2019, p. 15)

A concepção de creche em ruptura com a pré-escola está explícita na divisão etária e nomenclatura proposta pela BNCC sinalizando o estreitamento da autonomia docente, o caráter assistencialista/biologicista, e a partir dessa percepção pretendemos debater a formação continuada em serviço, o perfil do profissional segundo a Base e possíveis desdobramentos para o trabalho docente na educação infantil. O que fica claro numa análise sobre a instrumentalização proposta pelo documento:

Entende-se, desse modo, o aparecimento no documento da Base a identificação dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem por um código alfanumérico, preparando os indicadores que servirão ao controle, abrangendo a condição de uma avaliação objetiva tanto da criança como de cada professor, delimitando o que se alcançou na aprendizagem individual e o que se deu conta de ensinar. [...] É preciso considerar que a formação do indivíduo se constitui dialeticamente em diferentes dimensões: humana, social, cultural, política e, necessariamente, num ambiente democrático. Reconhecemos que as crianças e suas famílias devem ser assumidas como interlocutoras e protagonistas, por direito, da organização do trabalho pedagógico, assim como os professores e gestores. O direito à participação e à forma de tratamento do conhecimento a ser disponibilizado no ambiente das creches e pré-escolas, parece não estar citado em todas as suas dimensões, sobretudo quando os direitos sociais são retirados dos fundamentos da BNCC, como já aludimos anteriormente. Eles foram substituídos por “direitos de aprendizagem”, que não são equivalentes aos direitos sociais, como o direito à vida digna, à saúde, à moradia, à boa alimentação, por exemplo. (Barbosa, 2019, p. 84 e 85)

Percebe-se partindo da pesquisa realizada que se trata, de uma visão instrumental, que serve para organizar o que a criança deve aprender, mas também controla o trabalho docente, podendo-se inferir inclusive sobre a relação direta com as políticas de controle do Estado do campo educacional (Barbosa, et al, 2018). Nota-se ainda uma visão de vigilância das práticas pedagógicas; com viés pragmático, individual, segregador,

[...] além de tirar a autonomia didático-pedagógica docente das instituições educacionais e da perspectiva crítica do processo de formação dos professores pela instituição de ensino superior, favorece o planejamento rígido, o apostilamento, com apoio em manuais e livros didáticos, muitos deles em versão ultrapassada e tradicional. Ademais, cabe ressaltar a existência da indústria cultural e a venda de materiais didáticos pré-concebidos, distribuídos/vendidos, sem crítica a todo esse processo de privatização do espaço público e a tomada da educação infantil como mercadoria por organizações sociais (OS) e outras incidências empresariais, ligadas à ideologia referendada pelo Banco Mundial (Barbosa, et al, 2018, p. 84).

Para além das proposições e concepções equivocadas que a própria BNCC (Brasil, 2018), apresenta, principalmente quanto a contradição notória entre as concepções apresentadas, o conteúdo e a própria estruturação do currículo, tomaremos como objeto determinadas características relacionadas às práticas educativas visto que o debate dos elementos constitutivos e políticos dos documentos requerem uma análise mais profunda, reafirmado que:

A instituição de políticas públicas e nesse caso curriculares se dão em um movimento contraditório de tensões, debates e embates de classes e grupos sociais e que se imiscuem questões políticas, ideológicas e pedagógicas. Desse modo, pode-se perceber que nesse campo de disputas, a hegemonia dos ideários neoliberais, das competências ganha espaço e lugar no campo da educação. E nesse cenário salienta-se a mudança de curso em que a BNCC vinha se constituindo. [...] Porém, percebe-se que o debate sobre a BNCC acabou por privilegiar alguns grupos de especialistas, em detrimento da ampla sociedade organizada, desconhecendo acúmulos importantes de conhecimentos teórico-práticos produzidos por pesquisadores, professores e entidades sobre a questão curricular, bem como sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento. [...] Pelo que se configura, mantida dessa forma, a BNCC declara-se como forma de controle do trabalho educativo, dando vazão aos testes e medidas de larga escala, servindo muitas vezes para opressão das crianças e suas famílias. Da forma como está proposta, a BNCC serve de modo equivocado à proposição de um processo avaliativo e formativo homogeneizador tanto das crianças quanto de seus professores (Barbosa, et al, 2018, p. 4).

As desigualdades que se apresentam também no cotidiano escolar brasileiro não podem ignorar os sujeitos da educação, em específico o professor/professora, por isso é preciso pensar na formação continuada como constituição da formação profissional, como a legislação prevê, considerando o perfil sócio-histórico desses profissionais. Perceber a perspectiva (pós) gerencialista presente no debate educacional nas últimas décadas, é compreender como as reformas educacionais incidem fortemente sobre o trabalho docente

realizado pelo professor da escola pública assumindo inclusive exigências que estão além da sua formação. Tais reformas de cunho neoliberal apontam normativas da organização do ensino com padronização dos processos, livros didáticos, propostas curriculares, avaliações externas, sob a justificativa da equidade, promovendo na verdade a massificação do ensino, como é a aprovação da BNCC.

Por isso é preciso definir a identidade profissional enquanto categoria de análise, e segundo Alves (2007, p. 201): é constituída na ambiguidade “[...] ocupando, contraditoriamente, o status de um profissional que é considerado “membro” do grupo familiar, portanto, um parente e não um profissional”. E ainda, segundo a autora, há uma hierarquização dentro da própria profissão, de que quanto menor a criança menor a necessidade de profissionalização, assim interferem piores condições de trabalho.

No contexto do artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), a Educação Básica é estabelecida como um direito e um dever do Estado de fornecer uma educação de qualidade. Para entender a origem desse conceito e dessa nova forma de organização, é importante observar a Constituição Federal de 1988, que embora não tenha um capítulo exclusivo à educação em seu texto constitucional, reflete princípios de universalidade em relação a vários direitos, incluindo a educação. A educação, devido à sua conexão intrínseca com a cidadania e os direitos humanos, foi reconhecida e positivada como um direito fundamental. A prática de declarar direitos tem duas implicações fundamentais: reconhece que nem todos os indivíduos percebem naturalmente que possuem direitos inalienáveis, e, portanto, é necessário afirmar esses direitos explicitamente; e indica que a aceitação e o reconhecimento desses direitos são estabelecidos legalmente em forma da obrigação e proteção desses direitos. “A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político”. (Chauí, 1989, p.20 apud Cury, 2008).

Dada a legislação (LDBEN, Brasil, 1996), à medida que se aconteciam as transformações econômicas, políticas e sociais no final do século XX, as discussões sobre a estrutura da formação de professoras, especialmente no âmbito do curso de Pedagogia, tornaram-se mais intensas. A reforma do Estado, orientada pela ideologia neoliberal, buscava diminuir sua participação nas áreas sociais, incluindo a educação, levando à transferência de responsabilidades do Estado para a sociedade civil.

Com a aprovação da LDBEN (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001-2011 e 2014-2024) e outras legislações buscaram garantir o avanço jurídico, expresso, e

que representa uma mudança significativa no *status quo* da educação, mas não representavam na prática a mudança e evidenciava a persistência de métodos e abordagens antiquados, embora indicassem que o sistema educacional existente não estava atendendo às demandas crescentes por uma educação de melhor qualidade e em maior quantidade. Além disso, introduziu o princípio da gestão democrática na condução da educação, o que representou outra inovação. Isso representou uma mudança importante nas políticas educacionais.

A função social da educação assume a igualdade como pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam. Essas são as exigências que o direito à educação traz, a fim de democratizar a sociedade brasileira e republicanizar o Estado. (Cury, 2008, p. 302)

A LDBEN (Brasil, 1996) traduziu a necessidade de mudança e introduziu o conceito de "Educação Básica", representando a afirmação de que todos têm o direito a uma educação escolar que compartilham elementos comuns, para combater a desigualdade, discriminação e intolerância. Em seu Capítulo II, da educação básica, seção I (Das disposições gerais), "Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores." (Brasil, 1996).

Assim, é essencial pensarmos no conceito proposto como "comum" na educação básica e sua relação com a igualdade, a democracia, a cidadania e os direitos humanos. Em oposição à específico ou de classe, o termo refere-se a uma abordagem educacional que se opõe a uma educação específica, elitista. Vista como um direito universal, acessível a todos, em vez de um privilégio reservado a alguns. Isso implica que todos têm o direito de adquirir conhecimentos valiosos e culturalmente relevantes.

Partindo nessas novas configurações a formação docente também é colocada em foco, para atender as novas configurações e a nova dinâmica social, e requer uma nova ação das instituições de formação superior, o trabalho docente então são solicitados a desempenhar funções que se assemelham às de trabalhadores em um contexto industrial, o que pode incluir aspectos de padronização, eficiência e conformidade. Por outro lado, precisam desempenhar a função social e legal de preparar os alunos para se tornarem trabalhadores competentes no futuro, capacitando-os com as habilidades e conhecimentos necessários para o exercício da cidadania e mundo do trabalho. Essa dualidade de papéis muitas vezes coloca desafios adicionais sobre os professores, pois precisam equilibrar essas expectativas divergentes em seu cotidiano.

Ao regulamentar a Educação Básica pelas disposições jurídicas, uma preocupação também se mostrou presente, a de formar os docentes, constituir elementos que tratassem de sua profissionalização, superando a certo modo, o modelo filantrópico, assistencialista e/ou voluntarioso em que se construiu no processo histórico a carreira docente no Brasil.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: [\(Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; [\(Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. [\(Incluído pela lei nº 13.415, de 2017\)](#)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

Art. 62. 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.

[\(Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017\)](#) (Brasil, 1996)

A formação inicial e profissionalização dos educadores, marcada pela legislação desempenhou um papel crucial na organização dos trabalhadores da educação à medida que os sistemas educacionais se desenvolveram e se expandiram. Nas origens da profissão docente, muitas vezes leigos se tornavam desempenhavam funções de docentes devido à vocação ou motivações religiosas, como o sacerdócio. No entanto, ao longo do tempo, houve uma transformação na maneira como as professoras foram percebidos e na estruturação da profissão docente. Ao definir o trabalho docente como exercício do profissional habilitado, transformou a abordagem como profissional, com a definição de padrões e requisitos específicos para a prática docente. Essa transição da vocação para a profissionalização é um aspecto importante da história da educação e da evolução da profissão docente.

Assim, a profissionalização do magistério pode ser compreendida como um processo de construção histórica que varia com o contexto socioeconômico a que está

submetida, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e consolidando-se. (Oliveira, 2010, p.19).

Assim sendo, conforme a Perspectiva Histórico-Cultural, a educação e o trabalho educativo estão relacionados organicamente, e dizem da ação deliberada e direcionada de, em cada pessoa individualmente, a humanidade que é criada de forma histórica e coletiva pelo conjunto da sociedade humana ao longo do tempo. Isso significa que a educação desempenha um papel fundamental ao possibilitar que as gerações presentes e futuras tenham acesso ao patrimônio intelectual, cultural e científico desenvolvido ao longo do tempo pela sociedade humana. Ela serve como um meio pelo qual o conhecimento e a cultura são transmitidos e assimilados, contribuindo para o desenvolvimento e a evolução contínua da sociedade. (Leontiev, 2004).

Então a própria formação docente precisa considerar a realidade concreta e as concepções e teorias, movimentos reais e existentes. É preciso partir da premissa que as classes dominantes possuem seus próprios interesses, expresso nas políticas neoliberais que também se aplicam às reformas educacionais, e que se utiliza das superestruturas da sociedade civil¹⁵ para a reprodução dos lucros e do capital. A classe trabalhadora, por sua vez, aqui representada também pelos docentes enquanto trabalhadores, apresenta como um de seus interesses a erradicação da exploração. A defesa pela educação de artes, ciências, filosofia, são do interesse da classe trabalhadora. Para Gramsci (2001, p. 44) a educação parte de uma pluralidade de instâncias educativas, a escola representa uma delas, já que “a consciência da criança não é algo ‘individual’ (e muito menos individualizado)” e “é o reflexo da fração de sociedade civil da qual a criança participa, das relações sociais tais como se aninham na família, na vizinhança, na aldeia, ect”. Ainda em Gramsci (2001) a educação liberal que representa os interesses de outro grupo que não a classe trabalhadora, atende a um projeto hegemônico de manutenção da sociedade civil, pois a educação como é dada “não é só destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizar-las em formas chinesas.” (Gramsci, 2001, p. 49). Assim, a educação e a organização escolar devem superar o senso comum funcionando como um alargador de função intelectual.

Ao atribuir os elementos da identidade do docente é preciso considerar a docência como trabalho e como uma categoria de análise, como Marx (2011, p. 85) afirma “as categorias expressam formas de ser, determinações de existência.” As mudanças vividas nas

¹⁵ Para Gramsci (1999, p. 323) “[...] Entre a estrutura econômica e o Estado com sua legislação e sua coerção, está a sociedade civil, e esta deve ser radical e concretamente transformada não apenas na letra da lei e nos livros dos cientistas; o Estado é o instrumento para adequar a sociedade civil à estrutura econômica [...]”

últimas décadas do século XX afetaram a organização do trabalho, incluindo a educação. A reestruturação da produção trouxe um modelo flexível de acumulação econômica, que resultou em novas formas de trabalho mais adaptáveis e versáteis.

Para Marx (2017) o trabalho é uma atividade essencial que existe desde os primórdios da humanidade, independentemente de como as sociedades estejam organizadas. O trabalho é a maneira pela qual os seres humanos interagem com a natureza, transformando recursos naturais em produtos úteis para atender às suas necessidades. É um processo pelo qual o ser humano, por meio de sua ação direta, gerencia e controla a relação entre si e o ambiente natural, garantindo sua sobrevivência e bem-estar. Isso significa que o trabalho é uma atividade fundamental que está no cerne da existência humana, independente das estruturas sociais específicas que possam surgir ao longo da história. O ser humano, ao interagir com a natureza, age como uma força natural por si só. Utilizando suas partes do corpo, como braços, pernas, cabeça e mãos, ele coloca em movimento as forças naturais presentes em seu próprio corpo para transformar a matéria natural em algo útil para sua sobrevivência. Enquanto trabalha e modifica o mundo ao seu redor, ele também modifica a si mesmo. Esse processo envolve o desenvolvimento de suas habilidades latentes e a capacidade de controlar as forças da natureza. Vale ressaltar que essa descrição não se refere aos estágios iniciais e instintivos do trabalho, como os encontrados em animais, mas sim ao estágio mais avançado em que os seres humanos se tornaram trabalhadores conscientes e desenvolveram a capacidade de vender sua força de trabalho no mercado, deixando para trás os estágios iniciais e instintivos do trabalho humano.

Essa definição de trabalho em Marx, para Rossi (2022) se refere ao trabalho na sua relação entre a sociedade e natureza, que produza condições materiais para sua existência, mas a existência humana não se dá somente na relação do trabalho, pois as relações econômicas não tem predomínio na historicidade do sujeito, e precisa ser tomado sob o ponto de vista da totalidade. Assim podemos dizer que:

O trabalho é a atividade de transformação da natureza, de modo intencional, pela ação humana com a finalidade de atender uma necessidade social. Machados, fogueiras, lanças, estradas, canoas, instrumentos etc. não são simplesmente partes da natureza. São partes da natureza que foram transformadas pela ação consciente e intencional dos seres humanos. Com os atos de trabalho, a humanidade pôde desenvolver uma série de outras dimensões sociais como a educação, a arte, a filosofia, ciência, ideologia etc. (Rossi, 2022, p. 108)

Com o processo de trabalho desempenhado ao longo da história, uma ampla gama de conhecimentos, técnicas, valores, ideias, habilidades, tornou-se patrimônio de conhecimento da humanidade. Esses recursos podem ser utilizados, e/ou ressignificados em diversas

situações que vão além daquela em que o trabalho foi originalmente realizado. Isso significa que os sujeitos irão adquirir e aproveitar esse patrimônio intelectual e cultural que foi acumulado ao longo da história da humanidade, e possibilita que se desenvolvam como indivíduos, mas também como membros de uma determinada sociedade, transcendendo sua identidade como simples membros da espécie humana. Assim também se dá o trabalho educativo, é possibilitar aos indivíduos conhecer o que a sociedade humana desenvolveu ao longo de sua história, tornando-o capaz de compreender e se relacionar com os conhecimentos e valores da sociedade em que vive, de modo a torná-lo contemporâneo aos avanços e desafios que essa sociedade enfrenta. Por tanto, a educação tem a função de conectar o indivíduo com o patrimônio cultural e intelectual da sociedade, capacitando-o a participar plenamente da sociedade em que está inserido.

Retomamos então a importância da formação docente que considera determinada concepção de mundo, de sujeito, de educação e de sociedade; “também haverá a manifestação do fenômeno ideológico já que vivemos ainda no âmbito da sociedade capitalista, na qual existem classes sociais com interesses antagônicos e em luta.” (Rossi, 2022, p. 109)

As reformas de cunho liberal e neoliberal, expressas nas legislações, privilegiam uma formação para o praticismo, empreendedorismo e utilitarismo, afetando os currículos da formação inicial e continuada. Diferente da formação pretendida pela classe trabalhadora, que busca o aprofundamento e alargamento do conhecimento em suas diversas dimensões - filosófica, estética, científica, cultural e etc - contribuindo para que os docentes sejam capazes de compreender historicamente e de maneira crítica a sua realidade objetiva. Assim, concordamos com Rossi (2022, p.110):

A reprodução das sociedades, ou seja, a história humana, não pode ser resumida à apenas suas características biológicas, químicas e físicas. Certamente, nós, seres humanos, somos parte da natureza e nos relacionamos com ela ao longo de todo processo formativo e de desenvolvimento. Todavia, o gênero humano é muito mais amplo do que a espécie humana.

Com o trabalho os seres humanos transformam a natureza e, também, transformam a sua própria natureza, a sua própria individualidade. A consciência humana, a partir de uma necessidade real, analisa os elementos presentes na realidade, reflete sobre suas possíveis articulações e, com isso, dá início ao processo de objetivação, isto é, o processo de construção de um determinado instrumento, por exemplo. Ao final do processo, mesmo que o instrumento não tenha se mostrado adequado para atingir a finalidade previamente idealizada, os seres humanos, agora, ampliaram seus conhecimentos a respeito dos elementos que manipularam, ampliando assim o que conheciam da realidade objetiva.

A sociedade capitalista é baseada na exploração do processo de trabalho e, conseqüentemente, há a existência de classes sociais distintas e antagônicas. E também, desigualdades sociais em todas as áreas: educacional, habitacional, acesso à saúde e lazer.

Assim compreender a orientação ideológica presente na formação de professoras é fundamental. E se a nossa principal preocupação for atender às necessidades educacionais da humanidade, em vez de servir apenas aos interesses do mercado, é crucial examinar continuamente o sistema educacional e a forma como o conhecimento é transmitido. Essa abordagem destaca a necessidade de um debate crítico sobre como a educação reflete e perpetua as desigualdades sociais, bem como a importância de uma educação que priorize as necessidades e o bem-estar de toda a sociedade, em oposição aos interesses mercadológicos.

Os docentes desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, na apropriação dos conhecimentos mais profundos, por isso a especificidade do trabalho docente não deve ser minimizada. A educação não deve se limitar ao cotidiano e aos modismos passageiros. Em vez disso, ela deve se concentrar na socialização crítica dos conhecimentos em suas diferentes dimensões. Para Mészáros (2008) vivemos uma “crise estrutural do capital”, isso indica que a crise que estamos enfrentando não é apenas uma questão isolada do sistema capitalista, mas, acima de tudo, uma crise que surge de aspectos fundamentais e intrínsecos ao próprio sistema capitalista. O capitalismo é um sistema econômico no qual a riqueza é gerada através da produção de mercadorias, sendo crucial a extração da mais-valia, que é a diferença entre o valor criado pelos trabalhadores e o valor pago a eles como salários. O trabalho assalariado desempenha um papel fundamental, com os trabalhadores produzindo um valor substancialmente maior do que recebem em salários. Além disso, o Estado moderno desempenha um papel significativo na regulação e na manutenção desse sistema econômico e social enquanto “pré-requisito indispensável para o funcionamento permanente do sistema do capital.” (Mészáros, 2008, p. 108).

Então, a formação docente implica a mediação entre o sujeito e os conhecimentos elaborados pela humanidade, para que possam apreender a sociedade e a natureza em profundidade, indo além da aparência, considerando a reflexão histórica e crítica, pela emancipação da classe trabalhadora. Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais. (Paulo Netto, 2011, p. 18).

No sistema produtivo capitalista, percebe-se a condição docente frente ao trabalho alienado, o trabalho tende a se tornar uma atividade alienada e fragmentada. Isso acontece devido às relações sociais de produção, particularmente à propriedade privada dos meios de produção. Nesse cenário, os trabalhadores não se identificam mais com o trabalho que

realizam. A alienação no trabalho significa que os trabalhadores se sentem desconectados do que produzem e, em vez disso, se sentem explorados. Eles perdem a identificação com seu trabalho e veem seu valor sendo expropriado por outros, principalmente pelos proprietários dos meios de produção, chamada de expropriação do trabalhador. Há uma procura crescente na especialização dos trabalhadores.

No entanto, essa especialização muitas vezes resulta em uma subordinação estrutural ao capital. Essa relação não é harmoniosa, mas sim conflituosa e historicamente construída, com base na hierarquia de trabalho. Essa hierarquia afeta a autoimagem e a percepção dos trabalhadores em relação a si mesmos e ao processo de trabalho.

Segundo Martins (2007) os defensores da privatização da educação alegam que o setor público é ineficiente na oferta e qualidade do ensino, resultando uma luta de forças entre os interesses públicos e privados na formulação de leis e regulamentos educacionais. Por meio das leis que regulamentam a educação no país, observa-se uma tendência crescente de "publicização do privado" e "privatização do público". Ou seja, que recursos públicos estão sendo direcionados cada vez mais para instituições de ensino privadas. Ao mesmo tempo, há restrições para a criação ou expansão de escolas públicas. E uma parte significativa do mercado educacional a serviço da iniciativa privada, criando uma espécie de reserva de mercado para instituições privadas. Isso pode afetar a disponibilidade e a qualidade da educação pública. Em resumo, a afirmação destaca como as políticas educacionais podem favorecer a privatização do sistema educacional, direcionando recursos públicos para instituições privadas, o que pode ter implicações na equidade e acessibilidade da educação para todos.

Nessa condição, portanto, a docência é incorporada por professores que se colocam ambigualmente à profissionalização e à proletarização, levando-nos a analisar tal condição num quadro em que se redefinem e se modificam as tradicionais funções sociais e papéis profissionais. (Martins, 2007, p. 46)

Gramsci (2001) defendeu uma proposta de escola de concepção materialista histórica dialética, que nomeia de Escola Unitária. Nesta o Estado assumiria as despesas relativas à manutenção da educação, transformando o orçamento do Ministério da Educação Nacional. Para ele não haveria escolas privadas, somente as públicas, “pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas.” (Gramsci, 2001, p. 36). Entende-se, nessa perspectiva, que a transformação da atividade escolar envolve uma expansão substancial na organização prática da escola, o que inclui a melhoria e expansão das instalações físicas, a disponibilidade de recursos científicos, o aprimoramento do corpo

docente e outros aspectos relacionados. Essa transformação requer investimentos significativos em infraestrutura e recursos humanos para atender às demandas da nova abordagem educacional. A eficiência da escola poderia ser de qualidade, pois a relação entre professor e aluno seria mais próxima, o que sugere a necessidade de um corpo docente ampliado para atender a essa demanda.

No entanto, isso também apresenta desafios complexos em termos de recursos e gestão. A escola deveria ser de Tempo Integral e para implementar efetivamente essa transformação, incluir instalações adequadas para atividades do cotidiano. Essas mudanças visam criar um ambiente educacional mais enriquecedor e envolvente, mas também envolvem desafios práticos e financeiros que exigem soluções cuidadosas e de longo prazo. Percebemos que para a efetivação desse tipo de escola existem diferentes apontamentos: financiamento, estrutura física e formação docente/recursos humanos. Para um modelo de escola único que realize a sua função social de acessar e conhecer o patrimônio da humanidade, ainda assim é preciso pensar na formação do docente, o professor.

Sobre a formação de docentes em nível superior, precisamos considerar que a educação superior, ao formar inicialmente os docentes, não deve se limitar a prepará-los apenas para o mercado de trabalho. Em vez disso, seu papel é contribuir para o desenvolvimento da consciência política e ética dos futuros docentes, capacitando-os a participar ativamente das discussões e da vida em sociedade, promovendo a igualdade e a justiça. Nesse contexto, a finalidade da educação superior não deve ser ditada pela lógica dos interesses capitalistas, que muitas vezes priorizam a aplicabilidade do conhecimento em termos econômicos. Em vez disso, a ênfase deve ser colocada no significado profundo do conhecimento, na sua capacidade de inspirar pensamento crítico, reflexão, criatividade, inovação e na compreensão dos valores éticos e políticos que moldam uma sociedade justa e igualitária. Assim, a educação superior, especialmente na formação de professoras, desempenha um papel crucial na construção de cidadãos conscientes e engajados, além de profissionais competentes.

A finalidade primária da formação superior é cultivar e ampliar as capacidades humanas da argumentação, da dúvida, da busca pelo novo, da procura insistente pela resposta, pelo exercício da razão baseada na liberdade, na igualdade e na justiça como algo a ser realizado. Nesse cenário de embates e debates, a formação de professores para atuar na Educação Infantil vem assumindo posição de destaque e consolida-se como um grande desafio das políticas públicas. Contraditoriamente, a formação e qualificação de profissionais para atuar nesta etapa educacional se fizeram necessárias no bojo das reformas que inserem a creche e a pré-escola como primeira etapa da Educação Básica e simultaneamente trazem a concepção reducionista do papel do professor e a defesa da formação pragmática. (Alves e Silva, 2015, p. 8)

Para tanto é essencial realizar uma análise crítica e dialética que identifique possíveis contradições nessa formação. Assim, é preciso considerar a precarização material e intelectual da maioria das escolas públicas do Estado, para oferecer formação continuada em rede com aportes teóricos e fundamentação para criar alternativas para o processo educativo. Para que as professoras que atuam na Educação Infantil, em específico, possam ser socialmente reconhecidas e serem de fato um profissional competente, para além de uma perspectiva mercadológica. “A falta de uma formação rigorosa, baseada na reflexão analítica e sistemática fundada na teoria, leva à perpetuação de modelos e projetos educacionais que não contribuem para a transformação da realidade educacional e social”. (Alves e Silva, 2015, p. 3).

Segundo Oliveira (2008) a profissionalização da docência, no entanto, não seria sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas a maneira como uma pessoa se apresenta, seu comportamento e até mesmo sua linguagem podem refletir sua posição e sua ocupação; as relações que estabelece no local de trabalho, se relaciona também com as tarefas e atividades que realiza em seu trabalho. Ou seja, a profissionalização da docência revela nos docentes, a ocupação e o ambiente de trabalho e influenciam sua expressão pessoal, comportamento e identidade, refletindo-se em suas interações sociais e no modo como realizam suas tarefas profissionais, numa relação indivíduos, trabalho e sociedade.

Conforme Alves e Silva, 2015, a necessidade de profissionalizar as professoras está relacionada com a crise educacional, pois nas legislações pós CF 88 (Brasil, 1988) apresentam como se houvesse lacuna entre as demandas do sistema produtivo e as capacidades do sistema educacional. Isso leva à busca por um novo modelo de professor e de escola, que se baseia em conceitos empresariais como competência, eficiência, eficácia, competitividade e produtividade. Então, devido a natureza do trabalho, a formação docente deve buscar a preservação dos princípios da autonomia e da educação como um bem público em vez de um serviço meramente mercadológico.

O processo de proletarização e desqualificação das professoras à medida que os sistemas educacionais se expandiram, foi tomado como um problema durante a democratização do ensino. Conforme os sistemas de ensino se tornam mais abrangentes, as professoras enfrentam um processo de proletarização, onde suas condições de trabalho podem ser degradadas. Para proteger seus interesses, as professoras e outros trabalhadores da educação buscaram a profissionalização como forma de combater a desvalorização de suas

funções. De acordo com Apple (1995) a desqualificação das professoras também estava relacionada à imposição de controle técnico sobre o currículo escolar.

Reduzir o debate curricular admissão dos conteúdos é contribuir para que a diferença de perfil sócio-econômico dos estudantes se concretize em diferença de condições de escolarização e de participação na sociedade. (Giroto, 2019, p. 15)

A identidade profissional, especialmente no caso das professoras, é moldada por lutas e conflitos, e é um espaço onde diferentes maneiras de ser e atuar na profissão são construídas. A construção dessa identidade é fundamentalmente uma questão política, influenciada por ideias, valores e visões de mundo. Cada professor desenvolve ao longo de sua carreira um conjunto único de práticas, métodos e abordagens que se tornam uma parte fundamental de sua identidade profissional. Isso significa que a identidade profissional das professoras é constituída por fatores históricos e políticos, assim um dos elementos dessa identidade são as concepções e práticas pedagógicas estabelecidas. Assim a formação dos docentes e sua identidade quanto trabalhadores da educação, se deram em dimensões diversas como política, reconhecimento de seus direitos, proletarização do magistério, e como categoria profissional que se organiza por ramo de atividade econômica. (Oliveira 2008).

Apresentando como referência teórico-metodológica a teoria marxista, compreendendo o homem em sua realidade material, concreta, e em sua totalidade (Marx, 2002), é preciso entender as relações sociais e as dinâmicas de trabalho das profissionais no cotidiano envolve processo diversificado e em constante evolução, no qual essas relações são formadas e ao mesmo tempo moldam o ambiente em que ocorrem. “Essas relações produzem formas de agir e de ser que permeiam a sua formação, sua atuação profissional e os sentidos que lhes são atribuídos.” (Martins, 2015, p.157).

A “profissionalização” invadiu o campo educacional, tendo como objetivo fazer dos trabalhadores “profissionais” com competências reconhecidas e específicas, assim como determina a legislação educacional brasileira, LDBEN (Brasil, 1996). Isso significa que a profissionalização engloba pelo menos duas perspectivas sociologicamente distintas: para os dirigentes, está associada ao "profissionalismo", que envolve o reconhecimento de uma profissão como um ofício respeitado. Enquanto para os trabalhadores assalariados, a profissionalização envolve o acesso à "profissionalidade", ou seja, a oportunidade de desempenhar um trabalho reconhecido como uma profissão legítima. A construção da identidade profissional ocorre ao longo do tempo, à medida que as pessoas se envolvem em suas atividades profissionais. No entanto, é preocupante que muitos não consigam alcançar ou

não tenham acesso ao reconhecimento que esperavam, o que pode resultar em uma crise de identidade (Dubar, 2011).

A questão da profissionalização como um processo amplo, aplicável a todas as ocupações, partindo do princípio de que todos os trabalhadores desejam ser reconhecidos e protegidos por um “status profissional”. Além disso, observam que todas as ocupações têm a tendência de se organizar e lutar para se transformar em profissões reconhecidas. Para Dubar (2012) no contexto da identidade dos docentes, a profissionalização para além da formação, ocorre por meio das interações entre as condições de trabalho, as experiências de emprego e o processo de construção dessa identidade. Isso significa que a profissionalização dos docentes também está intrinsecamente ligada às situações reais de trabalho que enfrentam ao longo de suas carreiras e às trajetórias individuais que percorrem em seu desenvolvimento profissional.

Para Dubar (2012) a socialização profissional é uma iniciação à prática de tarefas eminentes de determinada profissão e, ao longo da formação e/ou prática cotidiana acaba se tornando uma “conversão identitária”. Isso significa que a profissionalização, especialmente no contexto docente, não se limita apenas à acumulação de conhecimentos, mas também envolve a internalização de uma identidade profissional e a projeção no futuro. Isso inclui o compartilhamento de uma cultura profissional de trabalho e a busca constante pelo desempenho das atividades profissionais, indo além do conhecimento, abrangendo também a atitude, a ética e o comprometimento com o trabalho.

A identidade docente se dá na formação do próprio sujeito em meio aos desafios da própria docência. É nesse ambiente ambíguo e muitas vezes desafiador que novas identidades podem emergir e novos significados podem ser atribuídos à profissionalização dos professores. Em outras palavras, a experiência cotidiana na escola, com suas complexidades e ambiguidades, se vinculam às novas formas de ser e atuar como docente, contribuindo para a evolução da profissão docente. Sobre a profissionalização docente não bastam os saberes profissionais, trata-se de muito mais que teorias da aprendizagem e desenvolvimento; e de práticas reflexivas, trata-se também da indissociabilidade destas às condições do trabalho docente, experiências e até mesmo de formação qualificante. A vida profissional é uma combinação de interações nas diversas relações em contextos de trabalho que são moldados pela divisão de tarefas. Além disso, a trajetória profissional do docente é influenciada por eventos, continuidades, mudanças, sucessos e fracassos ao longo da carreira. A constituição da identidade docente é, portanto, uma experiência complexa que envolve tanto as interações no ambiente de trabalho quanto às jornadas pessoais, formativas (inicial e continuada) e profissionais ao longo da carreira. Desse modo, “a socialização profissional é, portanto, esse

processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo, concebido como um processo em construção permanente” (Dubar, 2012, p. 359).

É importante considerar a organização do trabalho, a formação e a carreira profissional sob uma perspectiva ampla. É fundamental entender a relação entre a profissionalização do trabalho e a formação, adquiridas e como as carreiras são desenvolvidas ao longo do tempo. Reconhecer que o trabalho desempenha um papel central na vida das pessoas, afetando não apenas sua subsistência, mas também sua identidade e realização pessoal. Considerar a evolução em curso do trabalho, dos tipos de empregos disponíveis e das qualificações necessárias para realizar sua função social. Perceber como as leis trabalhistas e as instituições de formação históricas moldam as condições de trabalho e a educação profissional. Isso implica também defender políticas públicas que promovam o bem-estar geral e os direitos dos trabalhadores em oposição aos interesses do capital. No geral, a complexidade da interação entre trabalho, formação e sociedade, enfatiza a necessidade de abordagens que promovam a equidade, a justiça social e o respeito pelos direitos dos trabalhadores.

Para tratarmos especificamente do trabalho docente não podemos defender “um saber prático, que consiga apenas lidar com os manuais, com informações utilitárias, de fácil aplicabilidade no cotidiano da escola”. (Martins, 2007, p. 71). Isso indica a defesa de uma perspectiva que coloca ênfase na aprendizagem prática e valoriza o conhecimento adquirido por meio da experiência real. Além disso, promove historicamente uma desvalorização da formação de professoras, por isso reconhecemos a importância do conhecimento prático, mas fundamentalmente alicerçada na formação docente, de qualidade, e que ofereçam condições para os docentes que iniciam suas carreiras e para aqueles que já estão no decorrer delas. (Martins, 2007). Comprendemos que a formação profissional é um direito dos profissionais da educação, mas as políticas públicas educacionais no Brasil têm enfrentado problemas tanto na sua formulação quanto na sua implementação. Isso sugere a necessidade de aprimorar as políticas de formação profissional para atender adequadamente às necessidades dos docentes.

É importante compreendermos que os projetos de formação são imprescindíveis, visto que há uma grande quantidade de professores no Brasil que não possuem a formação mínima para atuarem com crianças pequenas, porém, é preciso a esses cursos de formação inicial, formação em serviço, formação continuada, irem além do domínio de técnicas, conteúdos e habilidades. Esses cursos têm que possibilitar aos professores uma formação teórica sólida que lhes dê condições de refletir e assumir um compromisso social, assim como uma maior compreensão e contextualização de seu papel educativo. Podemos evidenciar essa proposição de formação e resistência às políticas neoliberais aplicadas à educação e à formação de professores pela ANFOPE, que luta por uma formação de qualidade. (Martins, 2007, p. 72 e 73)

A Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação - ANFOPE¹⁶ defende princípios para a formação dos profissionais, tais como:

[...] sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus desdobramentos históricos, políticos, filosóficos e sociais que permita a apropriação de seu processo de trabalho, com condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; este é um dos princípios que permitirá ao profissional da educação a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente e a luta contra as tentativas de aligeiramento da formação via propostas neotecnistas que pretendem transformá-lo num prático formado apenas nas disciplinas específicas, tal como se apresenta a proposta de institutos superiores de educação (ANFOPE, 1997, p. 2).

Destacamos assim uma preocupação em relação à formação prática, respaldada pela LDBEN (Brasil, 1996) e subseqüentes documentos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Ministério da Educação (MEC) no Brasil. Essa abordagem de formação pode se alinhar com princípios neoliberais que enfatizam a perda de controle das professoras sobre sua prática profissional e favorecem uma ênfase no saber fazer em detrimento da reflexão teórica e crítica. Ou seja, a formação centrada no pragmatismo pode tornar mais fácil a ação imediata, mas pode negligenciar a importância da teoria sólida e da reflexão crítica como base para a prática educacional.

[...] o compromisso ético e estético com nossa profissão, com os sujeitos que vamos encontrar ao longo da nossa trajetória profissional, precisamos nos manter firmes na luta política e social, para que tenhamos de fato uma prática social educativa que possibilite a mudança da realidade. (Martins, 2007, p. 73)

Os professores enfrentam desafios significativos em relação à sua identidade profissional e às expectativas impostas sobre eles, frequentemente trabalham sob orientações e controles externos, o que pode criar uma sensação de perda de autonomia, poder e autoridade em sua profissão.

Não há como negar que as mudanças que o mundo passou a viver nas últimas décadas do século XX apontam para novas formas de organização da produção, do trabalho, da vida econômica e, é claro, a escola não está imune a tais processos.

¹⁶ ANFOPE é originária do movimento de educadores do final da década de 1970, em defesa de políticas de formação e valorização profissional da educação que assegurem o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização. Ao longo dos anos 1990, teve engajamento na proposição do projeto da LDBEN (Brasil, 1996), embora LDBEN aprovada não tenha contemplado os anseios, o que fez com que a luta se intensificasse para coibir os ataques à formação de professores, ameaçada pela descaracterização e aligeiramento. A Anfope se engajou na discussão e nas lutas da construção do PNE 2001-2010 e 2014-2024, participou de forma ativa e propositiva da discussão nacional sobre as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, para elaborar as diretrizes para as licenciaturas. A temática das Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores passou a orientar as ações da Anfope em nível nacional, articulada com entidades do campo educacional e com as instituições de ensino superior. Ao longo da década 2000, a Anfope levou a efeito uma série de ações conjuntas com vários segmentos sociais e entidades, em um amplo movimento, a fim de construir coletivamente um projeto de formação dos profissionais de educação e intervir de forma consequente nas políticas educacionais. Fonte: <https://www.anfope.org.br/historico/> (*grifos meus*).

Observa-se uma regulação social que não está mais fundada no trabalho regulamentado, na sociedade do pleno emprego, no Estado provedor. A reestruturação produtiva traz um novo modelo de acumulação denominado flexível e enseja com ele novas formas de organização do trabalho, menos fragmentadas, menos rígidas, sob orientação mais flexível, exigindo maior plurifuncionalidade e polivalência. [...] Os trabalhadores passam a buscar novas formas de ocupação e, conseqüentemente, de formação, para adaptarem-se às novas exigências. Esse caráter flexível das ocupações chega à escola de duas formas: no objeto dos docentes – eles terão que adequar seu trabalho às exigências atuais, já que formam a força de trabalho para esse mundo em mudança; e na organização do seu próprio trabalho – que também tende a adotar cada vez mais o caráter de maior flexibilidade e autonomia que o trabalho em geral assume. (Oliveira, 2010, p. 32)

A desprofissionalização dos trabalhadores da educação está vinculada a alguns fatores que contribuem para essa situação. Um deles é a padronização dos métodos de trabalho e a introdução em larga escala de tecnologias educacionais nas escolas. Ainda os saberes específicos das professoras são deslegitimados, em parte, devido aos efeitos das avaliações externas que conectam o baixo desempenho dos alunos ao trabalho dos docentes. Essa desprofissionalização não é simples e deve levar em conta mudanças na relação entre educação e sociedade, bem como o papel na evolução da escola na sociedade contemporânea.

Segundo Xavier (2014) ao considerar as políticas neoliberais que visam resultados faz da prática pedagógica e da ação docente um trabalho dado por parâmetros de resultados previsíveis e imediatos, apresentam em si uma prática pedagógica equivocada pois o papel da escola e do professor se dá no desenvolvimento social de forma geral. Para a autora são especificidades do trabalho docente o conhecimento se constitui como a matéria-prima, a organização do trabalho pedagógico e as tensões que marcam o cotidiano e a própria prática docente.

A história de um grupo profissional tem como eixo central a inserção e as funções sociais que esse eixo contempla, bem como os projetos de sociedade que são portadores desse modo, torna-se in praticado conceber a existência de um tipo ideal de profissão, pois para cada grupo requer do pesquisador uma atenção particular a sua própria gênese e desenvolvimento ponto aspectos como diversidade a fragmentação caracterizam a profissão docente e interfere na constituição de uma base profissional comum, mas nem por isso impedem a configurações de traços culturais próprios. (Xavier, 2014, p. 840)

Podemos considerar uma série de mudanças significativas no papel das professoras e nas condições de trabalho no contexto educacional brasileiro. A definição legal das atividades docentes tem se ampliado, tornando o exercício da profissão mais complexo. O princípio da gestão democrática da educação, previsto na CF (Brasil, 1988), Artigo 206, Inciso VI, exige a participação ativa dos trabalhadores da educação na gestão das escolas, incluindo a escolha direta de diretores e coordenadores escolares e a colaboração com a comunidade. A ampliação do ano letivo de 180 para 200 ou 800 horas aumenta a carga de trabalho das professoras, que

agora devem cumprir uma série de atividades além do ensino em sala de aula. Essas mudanças têm levado a uma intensificação do trabalho docente e à precarização das condições de emprego, afetando a identidade e a profissão das professoras. As professoras são frequentemente responsabilizadas pelo desempenho dos alunos e da escola, o que gera precarização das relações, repercutindo sobre a identidade e profissão docente. Em contextos de pobreza, as professoras muitas vezes se veem sobrecarregadas, sendo obrigadas a desempenhar funções para as quais podem não estar adequadamente preparadas. Esses desafios refletem as complexas mudanças no sistema educacional e nas políticas educacionais, que têm impacto direto no trabalho e na identidade das professoras no Brasil.

Levamos uma questão fundamental sobre o status profissional do magistério, enquanto a profissão é geralmente definida como uma atividade especializada com conhecimentos específicos, códigos e normas próprias, que ocupa um lugar definido na divisão social do trabalho, o magistério pode não se enquadrar completamente nessa definição estrita de profissão. A profissionalização no magistério pode ser vista como um movimento para buscar reconhecimento social e valor econômico, transformando algo que é frequentemente realizado de maneira amadora em uma ocupação mais formal e especializada. No entanto, o magistério pode conter complexidades e distinções internas que o tornam difícil de ser categorizado estritamente como uma profissão. Essa questão levanta debates importantes sobre o papel e a identidade dos professores na sociedade, bem como sobre as condições de trabalho e o reconhecimento que recebem. A discussão sobre a profissionalização do magistério é uma consideração significativa nas políticas educacionais e na valorização dos seus profissionais.

Assim, a profissionalização do magistério pode ser compreendida como um processo de construção histórica, que varia segundo o contexto sócio-econômico a que está submetido, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e se consolidando. Compreende-se que o desenvolvimento da noção de profissionalização é resultado de uma forma específica de organização do Estado, a forma racional-burocrática de estruturação dos serviços públicos, que traz consigo. (Oliveira, 2008, p. 30)

Para uma definição mais estrita de profissão, destacamos a autoridade e jurisdição exclusiva sobre uma área de atividade e conhecimento, bem como a convicção pública de que os serviços dessa profissão são os únicos aceitáveis. De acordo com essa definição, a história da organização e constituição do magistério pode ser vista como uma luta para alcançar pleno reconhecimento como profissão, enfrentando desafios significativos no caminho. Essa luta pela profissionalização do magistério envolve questões fundamentais, como autonomia,

controle sobre o recrutamento, monopólio e estatuto único. A insistência na construção dessa noção de profissionalização resultante em debates substanciais nos estudos sobre educação, refletindo os desafios e as aspirações dos educadores em busca de reconhecimento e valorização de sua profissão. Esses debates continuam a moldar as políticas educacionais e a discussão sobre o papel das professoras na sociedade.

Deste modo, a profissionalização constitui-se em verdadeiro instrumento de defesa contra o caráter normativo do Estado, [...] A identificação como trabalhadores os remetem à condição economicamente determinada de que estão inseridos em relações objetivas e são contratados para executarem suas atividades ao longo de uma jornada, de forma subordinada, recebem um salário e que do seu trabalho é retirado mais-valor. Tal identificação é objeto de fortes resistências, possivelmente por retirar esses trabalhadores do seu lugar tradicional. Por outro lado, a identidade como profissionais tampouco atende exatamente ao reconhecimento desejado. (Oliveira, 2008, p. 23)

Devemos então considerar que vivendo no sistema capitalista, muitas das formas fundamentais como as pessoas trabalham, e se relacionam umas com as outras continuam a refletir os princípios fundamentais do capitalismo, como a busca de lucro, a propriedade privada dos meios de produção e a divisão entre os que detêm capital e os que vendem sua força de trabalho. Portanto, as relações sociais e econômicas capitalistas ainda estão sendo mantidas e reproduzidas na sociedade atual. Assim também se deram as reformas educacionais da década de 90, em especial a LDBEN (Brasil, 1996) e seus desdobramentos, que expressam políticas neoliberais em seu bojo, mesmo que na ambivalência, representada pela CF 88 (Brasil, 1988) no período de redemocratização brasileira.

A formação de professores, seja em sua formação inicial seja de forma continuada, a partir e durante sua profissionalização, é refletir sobre o papel da educação, a de formar sujeitos. Por isso a educação, e a formação docente não podem estar descontextualizadas da sociedade, da ideologia, das políticas, da economia e de suas múltiplas e determinantes contradições. A formação docente segue a orientação ideológica a favor dos interesses: do mercado, do capital, ou das classes trabalhadoras. Por isso, a especificidade da Educação Infantil e a discussão sobre suas funções delimitam um determinado perfil do profissional, que tenha uma concepção da função social da Educação Infantil, de infância, que compreenda a indissociabilidade do cuidar e educar, e na proposição de ações educativas e pedagógicas, no contexto das instituições educativas.

2.2 A construção social e histórica da Identidade da professora de Educação Infantil: a especificidade e as condições atuais do trabalho docente na Educação Infantil

Bastava ser mulher, boa mãe e gostar de crianças para trabalhar com as crianças em média dez horas diárias ou mais. A Educação Infantil foi se desenhando e se definindo e, neste sentido, o perfil, a identidade e a condição social e política dos sujeitos que dela faziam e fazem parte. Ao definir funções que deveriam ser assumidas pelos diferentes profissionais na creche, também se construíram seus perfis, os quais têm se mantido relativamente estáveis, “justificáveis”, não raras vezes pelo fator financeiro. (Martins, 2015, p. 158)

Segundo Martins (2007), a história da educação das crianças pequenas no Brasil apresenta dois caminhos distintos: o primeiro envolve a tradição de cuidado assistencialista em creches e escolas maternas, voltadas para crianças em situação de pobreza ou abandono; o segundo destaca a ênfase na dimensão educacional em jardins de infância, que se desdobram em pré-primário e pré-escolar. Essa divisão aparente entre assistência e educação não é precisa, já que a abordagem assistencialista que predominava nas instituições destinadas a crianças carentes incluía, de fato, uma forma de educação. Essa educação tinha como objetivo principal moldar os hábitos, comportamento e obediência das crianças, mas era, essencialmente, uma educação voltada para a conformidade e submissão. No caso das crianças mais privilegiadas economicamente, o foco da abordagem educacional está direcionado para a promoção do "desenvolvimento social", cognitivo e de outras habilidades por meio de métodos e atividades pedagógicas.

É importante notarmos que a educação da criança pequena no Brasil foi diferenciada de acordo com os segmentos de classe, que foram assumindo concepções pedagógicas para pobres e para ricos. [...] As profissionais que trabalham nessas instituições também têm caminhos diferenciados pelas funções que desempenham, pelos conhecimentos desejados, pelo público atendido, pelo valor do trabalho desenvolvido e pela formação exigida. (Martins, 2007, p. 79)

Assim, ao longo do tempo, as profissionais que trabalhavam em creches foram adquirindo conhecimentos sobre crianças pequenas e desenvolvendo um conjunto de práticas, especialmente voltadas para questões de higiene, saúde e comportamento. Já as professoras que atuavam em jardim da infância ou no pré-escolar, com formação em magistério, preparando-as para a escolarização (Silva, 2003). Em síntese, para as creches um profissional da área da saúde e da assistência, professoras leigas ou auxiliares e conhecimentos sobre puericultura; para os jardins de infância, professoras normalistas, na função educar e socializar os pequenos, para o primário.

Com o advento da industrialização no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, houve a necessidade de incorporar um significativo número de mulheres ao trabalho nas fábricas. Muitas dessas mulheres eram mães e, conseqüentemente, enfrentavam desafios relacionados ao cuidado de suas crianças. Nesse contexto histórico fica evidente quando

examinamos o surgimento de instituições como creches, perceber que foram criadas em resposta ao processo de industrialização brasileira. A industrialização, até certo ponto, justificou a criação de instituições de cuidado, guarda, abrigo ou tutela das crianças, que eram filhas de mulheres que precisavam trabalhar nas fábricas (Martins, 2007). Essas creches facilitaram a liberação das mães para o trabalho, fornecendo um local seguro para seus filhos enquanto elas estavam ocupadas em suas atividades laborais.

Os proprietários das indústrias, como uma estratégia para enfraquecer os movimentos operários, começaram a conceder certos benefícios aos trabalhadores, visando controlá-los. No entanto, é crucial reconhecer que o papel feminino tanto para os empregadores quanto os empregados, ainda era o de mulher “do lar”, desempenhando o papel de mãe e esposa, e que é trabalhadora por necessidade econômica. Assim, as creches continuam a ser lenientes, como se fossem um “mal necessário”.

[...] até 1950, existiam poucas creches e as que haviam eram de responsabilidade de entidades filantrópicas. Com o tempo, essas entidades começaram a receber ajuda governamental, pois, até então, somente recebiam ajuda das famílias mais ricas de cada região. O perfil de profissional que atendia as crianças pequenas eram: mulheres, que tinham uma figura muito próxima à figura da mãe, cumpria o papel de ensinar as mães a cuidarem de seus filhos e educar as crianças. (Martins, 2007, p. 81)

As relações entre o papel da mulher e a educação das crianças envolviam não apenas o papel de mãe, mas também as chamadas "habilidades", até então vinculadas ao feminino, como ser uma dona de casa e uma esposa dedicada. Além disso, as mulheres deveriam ser submissas, sensíveis e pacientes. Portanto, o magistério, como profissão feminina, é vista como uma combinação de vocação, maternidade e ensino.

O "Jardim de Infância" introduzido por Froebel refletia a ideia de que as mulheres deveriam desempenhar um papel semelhante ao de uma jardineira ao educar as crianças pequenas. Essa concepção ilustra as tendências teóricas da época, que estavam em consonância com o plano político e econômico liberal que influenciou a formação das professoras de crianças pequenas. O perfil profissional que atendia a crianças dessa faixa etária estava alinhado com as expectativas da época, vinculado a projetos políticos e econômicos, às relações de trabalho e produção e bem como à distribuição de bens materiais e acesso aos bens culturais. De acordo com o pensamento burguês predominante, havia uma divisão entre a esfera pública e a esfera privada, na qual homens e mulheres assumiam papéis diferenciados.

Nesse contexto, os dotes femininos eram considerados elementos essenciais na educação das crianças pequenas, e educadores como Pestalozzi e Froebel produzem assim

seus escritos com intuito de orientar as mães sobre os procedimentos e os cuidados necessários para educar as crianças. Tais características femininas tornam-se elemento central da função de professora teve e continua a ter impacto na forma como o ensino, em um sentido amplo, foi se desenvolvendo como profissão. Percebemos uma relação histórica entre a docência na Educação Infantil e a maternidade, como se houvesse em toda mulher uma “vocação” natural para ser professora de crianças pequenas. Como se as “[...] qualidades pessoais se sobrepõem às qualidades profissionais. O elemento de cientificidade da formação dessas profissionais que atuam junto às crianças pequenas foi dado pelas apropriações de conceitos psicológicos acerca do desenvolvimento infantil”. (Martins, 2015, p. 163)

As investigações de Barbosa; Costa (2006), no relatório intitulado “Mulher, mãe, professora: discussões de gênero e seu papel no processo socializador da infância” analisando estudantes do curso de Pedagogia e outras licenciaturas, que eram mães e professoras, apontam resultados relativos à simultaneidade desses papéis, por vezes conflituosos. Os dados dessas investigações apontam que metade de um total de 50 estudantes, que eram participantes da pesquisa, afirmam que “ser mãe” corresponde ao perfil para “ser professora”, retomando características já citadas. Em incidência menor as participantes consideram “formação e conhecimento” para o perfil de professora.

Por um lado, as profissionais que trabalham em creches enfrentam a construção de um estereótipo da mulher associado às características tradicionalmente atribuídas ao gênero feminino, como o papel na esfera da vida privada, a maternidade, os cuidados com a casa e a família. Por outro lado, é importante notar que essa profissionalização permitiu que as professoras ocupassem um espaço na esfera pública, o que teve um impacto significativo na garantia de sua profissionalização. Isso proporcionou às mulheres a oportunidade de ocupar um lugar distinto na sociedade, desfrutando de certo poder e relativa independência econômica. Essa dualidade é contraditória, pois representa a abertura de uma nova área profissional, uma inserção na esfera pública, enquanto isso as qualidades exigidas para essa atuação continuam associadas ao âmbito privado.

Além disso, adiciona-se o reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança e de sua família, o que constitui se numa conquista advinda da organização das mulheres trabalhadoras que lutam pelo direito ao trabalho e à educação de seus filhos, na qual o papel de professoras e pesquisadoras da área tiveram uma significação, reivindicando-se um atendimento à criança pequena em creches e pré-escolas que superasse o caráter assistencialista e trouxesse a esse campo o estatuto de profissionalidade. (Martins, 2007, p. 84)

Após o golpe militar de 1964, as políticas sociais implementadas em níveis federal e estadual reforçaram a visão de creches como assistência destinada às crianças pobres,

frequentemente visto como uma “benesse” às crianças e suas famílias. Muitas creches vinculadas à entidades filantrópicas gradualmente começaram a adotar uma abordagem mais técnica em seu trabalho, incluindo preocupações relacionadas à educação das crianças. Em resumo, as políticas desenvolvidas nesse período eram caracterizadas pela falta de planejamento adequado, espontaneísmo, escassez de recursos e espaços para o trabalho com crianças pequenas. Além disso, a formação profissional era frequentemente desvalorizada, e havia a crença de que pessoas sem formação específica, os leigos, poderiam atuar nesse campo. A educação das crianças pequenas ainda estava vinculada a órgãos assistenciais, de previdência ou de saúde, como a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e o Departamento Nacional da Criança (DNCr).

A ênfase na educação assistencialista e compensatória é outro ponto relevante no contexto dos profissionais da educação que lidam com crianças pequenas. A política educacional brasileira, principalmente a partir da década de 1970, tinha como objetivo principal suprir as supostas deficiências culturais das crianças pobres, que eram consideradas carentes, deficientes e inferiores por não corresponderem ao padrão socialmente estabelecido. Essa visão enfatizava o caráter compensatório da educação para crianças de 0 a 6 anos, com a crença de que creches e pré-escolas poderiam ajudar a superar as condições sociais precárias a que essas crianças estavam expostas, preparando-as para o sucesso no 1º Grau (Primário), atualmente, séries iniciais do Ensino Fundamental. (Silva, 2003).

O aumento na demanda por creches e pré-escolas de maior qualidade foi impulsionado por uma série de fatores. Primeiramente, houve profundas mudanças no papel das mulheres na sociedade moderna, o que resultou em transformações nos arranjos familiares relacionados à proteção, cuidado e educação dos filhos. Além disso, as condições de vida nas áreas urbanas, onde a maioria da população das nações industrializadas passou a viver, também contribuíram para essas mudanças na forma como as crianças vivem sua infância.

As pesquisas científicas sobre o desenvolvimento infantil desempenharam um papel crucial nesse processo, destacando a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social das crianças. Além disso, estudos demonstraram que a frequência em boas pré-escolas melhora significativamente o desempenho das crianças na escola primária, especialmente no caso de alunos de baixa renda.

Outro fator importante foi o reconhecimento, em nível internacional, dos direitos da criança, que incluem o direito a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida. Esses direitos foram conquistados e reafirmados graças à mobilização das mulheres, educadores e de todos aqueles que desejam viver em sociedades mais justas e democráticas.

Na década de 1980, a Educação Infantil, que anteriormente ocupava um lugar secundário, começou a ganhar maior destaque nas políticas públicas. Isso resultou no aumento da oferta de creches e pré-escolas mantidas e geridas pelo Poder Público, embora a qualidade dessas instituições ainda fosse questionável. Ainda nessa década acontece o período de redemocratização brasileira. No campo da educação, os educadores conseguiram conquistar espaço e vislumbrar possibilidades para a profissionalização e valorização de suas carreiras. No que tange a formação de professoras, as Universidades buscaram se articular, promovendo debates entre educadores, e pesquisas educacionais sobre os cursos de formação de professoras. Assim Martins (2007, p. 57-58) afirma que:

[...] as décadas de 1990 e 2000 se preocupam mais em fornecer uma certificação aos profissionais da educação do que realmente ter uma preocupação com a qualidade da formação, a fim de atender indicadores educacionais observados por financiadores externos das políticas educacionais no Brasil. A política dos organismos multilaterais visa mais a economia, com uma formação mais barata e aligeirada e que atenda às expectativas de um suposto avanço social, político e econômico, ocasionando desmantelamento das Instituições de Ensino Superior responsáveis pela formação desses professores [...]

A CF (Brasil, 1988) aborda a questão qualitativa da educação, os desafios da educação brasileira não se dão mais somente no campo quantitativo. O desafio diante de uma nova organização do sistema educacional, era tomar a educação básica como dever do Estado, em oferta gratuita, e garantir a permanência dos alunos e a qualidade do ensino público. Pouco estabelece a legislação sobre o reconhecimento e a desvalorização do magistério, enquanto condições para uma educação de qualidade.

As políticas neoliberais, notoriamente demonstram seu interesse com a qualidade da educação, da formação das professoras, mas, de fato, se referem aos dados estatísticos relativos à quantidade de professoras com formação em nível superior – a quantidade em detrimento à qualidade. Então concordamos com Martins (2007, p. 57) quanto a compreensão que legislação:

[...] corrobora com os objetivos neoliberais alicerçados nos agentes financiadores externos – Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), que propõem reformas educacionais visando a aparente melhoria da educação e da formação de seus profissionais na América Latina. Aparente, porque os objetivos concretos não visam de fato a sua melhoria, e sim a quantificação, conferindo uma certificação e não a uma qualificação aos professores leigos que atuam na educação e aos futuros professores.

Especificamente sobre a formação do profissional da educação a LDBEN (BRASIL, 1996) marca uma nova trajetória na profissionalização, embora em 2009, a configuração do artigo em questão é reajustada:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: **(Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)**

I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; **(Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)** (BRASIL, 1996, *grifos nossos*)

As políticas para os países subdesenvolvidos visavam ampliar o atendimento na Educação Infantil, mas ao mesmo tempo reduzir os gastos públicos e enfrentavam desafios relacionados à qualidade da formação dos profissionais que trabalhavam nesse setor. As diretrizes dessas políticas incluíam: a expansão da Educação Infantil era vista como uma forma de combater a pobreza, especialmente a desnutrição, nos países em desenvolvimento, além de melhorar o desempenho do Ensino Fundamental. Portanto, havia a necessidade de aumentar a cobertura da Educação Infantil. Os países com recursos limitados não podiam expandir simultaneamente o Ensino Fundamental (considerado a prioridade número um) e a Educação Infantil. Isso resultava na busca por modelos que minimizassem os investimentos públicos, devido à priorização da universalização do Ensino Fundamental. Para reduzir os investimentos públicos, os programas de Educação Infantil deveriam se apoiar nos recursos da comunidade. Isso envolvia a criação de programas denominados "não formais", "alternativos" ou "não institucionais". Esses programas utilizavam os recursos disponíveis na comunidade, mesmo que não tivessem sido originalmente concebidos ou preparados para atender a essa faixa etária e seus objetivos educacionais. (Rosemberg, 2002).

Essas políticas refletiam os desafios enfrentados pelos países em desenvolvimento ao tentar expandir o acesso à Educação Infantil em um contexto de recursos limitados e prioridades concorrentes na área educacional.

A Educação Infantil em países subdesenvolvidos frequentemente enfrentava sérios desafios, incluindo professoras que atuavam na Educação Infantil não tinham formação adequada ou eram considerados leigos, o que frequentemente resultava em salários reduzidos e qualidade educacional inferior; Espaços improvisados, mesmo quando instituídos especificamente para a Educação Infantil, os espaços frequentemente eram inadequados e improvisados, o que comprometia o atendimento; Escassez de material pedagógico, ou seja, a falta de recursos, como brinquedos, livros, papel e tinta, era comum, o que limitava a oferta de experiências para as crianças; Modelos educacionais precários adotados frequentemente resultando em uma combinação prejudicial de espaços inadequados, falta de material pedagógico e falta de qualificação profissional dos educadores. Essas condições refletiam a falta de investimento e recursos disponíveis para a Educação Infantil em países

subdesenvolvidos, o que resultava em experiências educacionais precárias para as crianças nessa faixa etária.

A década de 1980 foi de importância para o campo da educação, especialmente da criança pequena. Com a promulgação da CF (Brasil, 1988) sobre o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos, aumentou o número de creches e pré-escolas públicas, também a defesa pela Educação Infantil se amplia. Ainda em pauta nessa época encontra-se o debate sobre a conotação e histórica da Educação Infantil no Brasil, sustentada pela ideia de ‘carência’ e do despreparo das famílias (BARBOSA, et al. 2006). Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), outro marco importante, considera a criança como cidadã de direitos inalienáveis, entre eles o direito à Educação Infantil.

Ao analisarmos a história do atendimento à criança pequena no Brasil, observamos políticas de cunho “paternalista” pautadas em projetos sem continuidade. Os programas dirigidos às populações de baixa renda assumem um caráter informal, com emprego de pessoas sem qualificação, utilização de espaços não-convencionais, aproveitamento de materiais não-sofisticados, desacompanhados de orientação educativa. (Martins, 2007, p. 89)

Embora garantidos os direitos às crianças menores de 7 anos, os recursos específicos e as condições de materialização para tais não foram garantidos e tinham qualquer previsão. De acordo com pesquisas de Barbosa (1997), Alves, Barbosa, Martins (2006), um problema histórico relacionado à Educação Infantil nas políticas educacionais, é a sua posição secundária devido a um caráter assistencialista e paternalista. Esse cenário teve profundas implicações nas políticas educacionais ao longo da história. Antes da Constituição Federal de 1988, as instituições de atendimento à criança estavam muitas vezes sob a alçada das Secretarias de Bem-estar Social, enquanto as escolas estavam sob as Secretarias de Educação. Essa separação refletia uma visão fragmentada da educação, onde a Educação Infantil era frequentemente vista mais como um cuidado assistencialista do que como uma etapa importante do processo educativo. Essa divisão também se refletia na qualidade e nos recursos disponíveis para a Educação Infantil, muitas vezes relegando-a a um papel subalterno em relação ao ensino fundamental e médio. Isso resultou em uma série de desafios e preconceitos que a Educação Infantil carregou até os dias de hoje, incluindo a falta de infraestrutura adequada, formação insuficiente de professoras e falta de reconhecimento da importância dessa etapa no desenvolvimento infantil. No entanto, ainda existem desafios significativos a serem superados, como a necessidade de investimentos adequados, formação de professoras qualificadas e a superação de estereótipos que persistem em relação à Educação Infantil. É importante que as políticas educacionais continuem evoluindo para

garantir que a Educação Infantil receba a atenção e os recursos necessários para proporcionar uma base sólida para o desenvolvimento das crianças, reconhecendo sua importância não apenas como cuidado, mas como uma fase crucial da educação das crianças.

Mesmo que garantido na forma da lei o atendimento às crianças continuou a representar uma disparidade histórica que refletia as diferenças socioeconômicas e de objetivos entre as classes populares e as classes mais privilegiadas. Historicamente, o atendimento às crianças de classes populares muitas vezes era realizado por pessoas da própria comunidade, com uma formação precária, e o foco principal era fornecer cuidados básicos, como alimentação e supervisão. Essas instituições eram frequentemente mais voltadas para a assistência social do que para a educação. Por outro lado, crianças de classes mais privilegiadas tinham acesso a um atendimento educacional na faixa etária de 4 a 6 anos, preparando-as para ingressar no antigo ensino primário. Isso incluía uma abordagem mais formal de educação, com maior ênfase no desenvolvimento cognitivo. A disparidade na formação de profissionais que atuam com crianças de creche e pré-escola em comparação com aqueles que trabalham no ensino fundamental era evidente. Os dados estatísticos apresentados pelo MEC (Brasil, 2001) mostravam que os profissionais que atuavam com crianças em idade de ensino fundamental tinham uma formação consideravelmente superior. Essa discrepância na formação e no foco do atendimento refletia uma visão fragmentada da Educação Infantil no Brasil, onde as necessidades educacionais das crianças de classes populares eram frequentemente negligenciadas. Ao longo da história da Educação Infantil do Brasil e a partir de da LDBEN houveram esforços para melhorar a qualidade da Educação Infantil no Brasil, incluindo a implementação de diretrizes e regulamentações mais rigorosas, a melhoria na formação de profissionais e o aumento do investimento nessa área. No entanto, ainda existem desafios significativos a serem superados para garantir que todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso a uma Educação Infantil de qualidade.

Para acompanharmos a construção desse perfil a partir das especificidades do atendimento e da historicidade da própria Educação Infantil, realizamos a análise a partir do Censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) disponibilizados no site eletrônico sob domínio do Governo Federal, disponíveis em arquivos para *download* com a primeira coleta realizada em 1995. Na pesquisa apreendida, percebemos que os indicadores foram sendo incorporados, suprimidos e ampliados. Assim faremos as análises partindo do recorte possível com base nos indicadores e recortes temporais.

O Censo Escolar é, de fato, o principal instrumento de busca de informações sobre a Educação Básica no país e é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que é uma autarquia do Ministério da Educação (MEC). O Censo é realizado em colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e envolve a participação de todas as escolas públicas e privadas do Brasil. Ele abrange as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e profissional, o que inclui: Educação Infantil: Engloba informações sobre creches e pré-escolas, que atendem crianças de 0 a 6 anos de idade; Ensino Fundamental: Compreende dados sobre todas as séries do ensino fundamental, que vai do 1º ao 9º ano; Ensino Médio: Inclui informações sobre todas as séries do ensino médio, que compreende do 1º ao 3º ano; Educação Especial: Envolve informações sobre as escolas e classes que atendem alunos com necessidades especiais, garantindo a inclusão desses estudantes na educação regular; Educação de Jovens e Adultos (EJA): Aborda as modalidades de ensino destinadas a pessoas que não tiveram acesso ou concluíram a educação básica na idade apropriada; Educação Profissional: Inclui dados sobre escolas e cursos técnicos e de formação profissional; Educação no Campo: Considera informações sobre escolas e estudantes que vivem em áreas rurais.

O Censo Escolar é fundamental para o planejamento e a formulação de políticas educacionais, bem como para a distribuição de recursos públicos para a educação. Ele fornece dados cruciais sobre o número de alunos matriculados, a infraestrutura das escolas, o perfil das professoras e muitas outras informações que são utilizadas para avaliar e melhorar o sistema educacional brasileiro.

Devemos considerar que o Censo é uma pesquisa estatística de caráter declaratório, o que significa que as escolas são responsáveis por fornecer informações precisas e atualizadas sobre seus estabelecimentos de ensino, alunos, professoras e outros aspectos educacionais. Essas informações são fornecidas pelas próprias escolas e instituições de ensino, e é importante que sejam declaradas de maneira correta, uma vez que elas são fundamentais para a formulação de políticas educacionais e distribuição de recursos. É dividido em duas etapas. A primeira etapa coleta informações básicas sobre as escolas, turmas, alunos e profissionais em sala de aula. Ela geralmente ocorre no início do ano letivo. A segunda etapa coleta informações sobre o movimento (entradas e saídas de alunos) e o rendimento escolar dos alunos, geralmente ao final do ano letivo. Essa segunda etapa é essencial para acompanhar o desempenho e a progressão dos estudantes ao longo do ano. A participação no Censo Escolar é obrigatória para todas as escolas públicas e privadas do país, sem exceção. Essa obrigatoriedade é estabelecida por meio de instrumentos normativos e regulamentações do

Ministério da Educação (MEC) e das secretarias estaduais e municipais de educação. O Censo Escolar é regulamentado por normas e procedimentos específicos que definem os prazos, responsabilidades e processos de coleta de dados. Essas regulamentações visam garantir a consistência e a confiabilidade das informações coletadas. Assim é uma ferramenta crucial para o acompanhamento e a gestão da educação no Brasil, fornecendo dados essenciais para a elaboração de políticas públicas educacionais, alocação de recursos e tomada de decisões no sistema educacional do país.

O Censo Escolar tem como principal finalidade permitir que os atores educacionais compreendam a situação educacional do país, das unidades federativas, dos municípios e das escolas. Isso é feito por meio da coleta de um amplo conjunto de indicadores que ajudam a monitorar o desenvolvimento da educação brasileira. Esses indicadores são essenciais para acompanhar a efetividade das políticas públicas e servem como referência para as metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Além disso, as matrículas e dados escolares coletados são fundamentais para o repasse de recursos do governo federal e para o planejamento e divulgação de dados das avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Realizado de forma descentralizada, envolvendo a União, os estados e os municípios. As responsabilidades e deveres são distribuídos, o Inep define e disponibiliza o cronograma anual de atividades, instrumentos e meios necessários para a execução do Censo; estabelece mecanismos de controle de qualidade da informação; organiza e publica os resultados; e avalia e acompanha todas as etapas do processo censitário para garantir seus objetivos e aprimoramento contínuo. Os gestores dos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação treinam os agentes que coordenarão o processo censitário nas escolas vinculadas; acompanham e controlam a execução do Censo em seus territórios; garantem o cumprimento dos prazos e normas estabelecidas; e são solidariamente responsáveis pela veracidade dos dados declarados em seus sistemas de ensino. E os diretores e dirigentes das Escolas: Respondem pelo Censo Escolar da Educação Básica no Sistema Educacenso e são responsáveis pela veracidade das informações declaradas. Devem basear essas informações nos registros administrativos e acadêmicos da escola, garantindo a fidedignidade dos dados.

O recenseamento dos dados está previsto na LDBEN (Brasil, 1996) conforme seu artigo 5º:

Art. 5º. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo. § 1º. Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União: I - recensear a população

em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso; (Brasil, 1996)

Como regulamentação e validação dos dados a publicação no Diário Oficial da União por meio da Portaria nº- 316, de 4 de abril de 2007, predispõe:

Art. 1o. O Censo Escolar da Educação Básica será realizado em regime de colaboração entre a União, os Estados e os municípios, a partir de um processo descentralizado de coleta de dados individualizados de alunos, turmas, profissionais de educação e de escolas, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep.

Art. 2o Os dados apurados, anualmente, pelo Censo Escolar servirão de base para a determinação dos coeficientes para a distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- Fundeb.

Para compreendermos o cenário, quando da publicação da LDBEN (Brasil, 1996) no ano de 1996, os indicadores existentes no Censo Escolar eram limitados, se comparados com os indicadores atuais. Para nossas análises consideramos as dependências administrativas federais, estaduais e municipais do Estado de Goiás, as dependências administrativas privadas não fazem parte do nosso objeto. Outro recorte necessário foi o temporal, Para tanto, utilizaremos da legislação, o primeiro comparativo foi o ano da publicação da LDBEN em 1996, o segundo foi o ano de 2001 da publicação da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2001 a 2011), “Art. 1ª Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos” (Brasil, 2001) que prevê, brevemente sintetizadas, entre suas metas a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; Valorização dos profissionais da educação com atenção à formação inicial e continuada, em especial dos professores, também a busca pela garantia das condições de trabalho, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério. E por último, o recorte temporal se dá nos dados disponíveis com o último censo realizado no ano de 2022, para compreendermos a situação atual dos dados levantados.

Assim, no levantamento obtivemos o resultado da quantidade de estabelecimentos em dependências públicas, perfazendo os totais conforme o recorte temporal organizados na tabela:

Tabela 1 - Quantitativo de estabelecimentos de atendimento à Educação Infantil pública (Creche e Pré-Escola) em Goiás, no recorte temporal

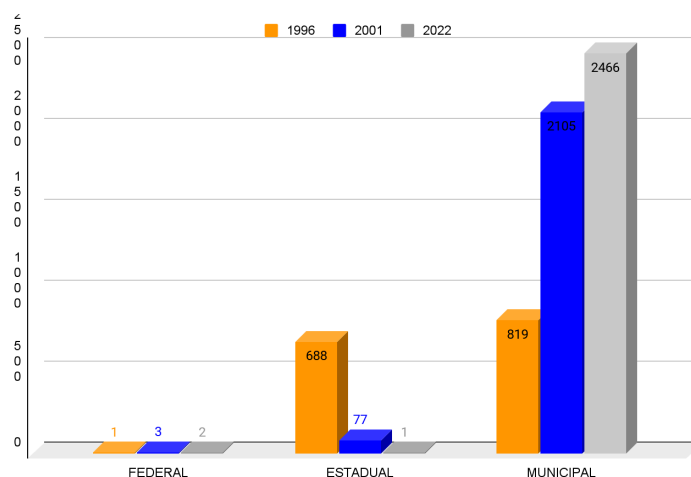
Ano do Censo Escolar	Quantidade de Estabelecimentos com atendimento em Educação Infantil
----------------------	---

1996	2.075
2001	1.574
2022	2.285

Fonte: Tabela elaborada pela autora com dados do Censo Escolar¹⁷

Partindo dos dados levantados realizamos o Gráfico 1 para análise dos resultados em relação aos estabelecimentos com atendimento à Educação Infantil conforme a dependência administrativa, consideramos somente as públicas (urbanas e rurais). Para elaboração do Gráfico 2 realizamos o levantamento conforme quadro 2, com os dados do indicador Quantitativo de matrículas na Educação Infantil pública (Creche e Pré-Escola) em Goiás, no Censo escolar de 2022, conforme dependência administrativa, visto os dados contemplam as matrículas da creche e pré-escola. E em complemento aos estabelecimentos o Gráfico 2 aponta as matrículas das crianças conforme atendimento recebido nos recortes temporais selecionados. Vale ressaltar que sobre os dois dados do Censo Escolar dos anos 1996 e 2001 há somente as validações para pré-escola, para os dados de 2022 aglutinamos os dados da creche e pré-escola. Ainda as matrículas de 2022 contam as crianças no ensino regular e não contam com turmas de Atendimento Educacional Especializado.

Gráfico 1: Estabelecimentos com atendimento à Educação Infantil pública (Creche e Pré-Escola) conforme dependência administrativa



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com dados do Censo Escolar¹⁸

¹⁷ A elaboração do gráfico utilizou-se do Plano de Dados Abertos (PDA) e das principais bases de dados do Inep sobre a Educação Básica, em Sinopses Estatísticas da Educação Básica, utilizados aqui os microdados da Região Centro-Oeste para o estado de Goiás, no indicador similar ao título do gráfico. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>

¹⁸ A elaboração do gráfico utilizou-se do Plano de Dados Abertos (PDA) e das principais bases de dados do Inep sobre a Educação Básica, em Sinopses Estatísticas da Educação Básica, utilizados aqui os microdados da Região

Quadro 2 - Quantitativo de matrículas na Educação Infantil pública (Creche e Pré-Escola) em Goiás, no Censo escolar de 2022, conforme dependência administrativa

Matrículas total em Creche	Matrículas total em Pré-escola	Matrículas em Creche /Federal	Matrículas em Pré-escola/ Federal	Matrículas em Creche/ Estadual	Matrículas em Pré-escola/ Estadual	Matrículas em Creche/ Municipal	Matrículas em Pré-escola/ Municipal
93.186	157.419	39	42	37	---	71.135	118.981

Fonte: Quadro elaborado pela autora com dados do Censo Escolar¹⁹

Gráfico 2: Matrículas na Educação Infantil pública conforme dependência administrativa

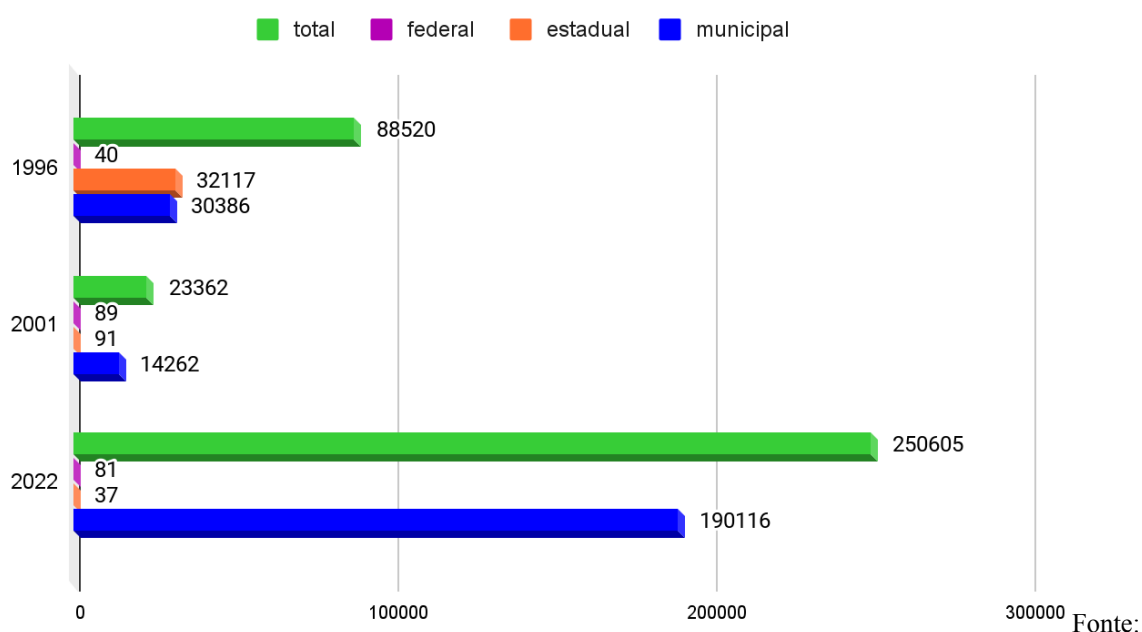


Gráfico elaborado pela autora com dados do Censo Escolar²⁰

A análise dos dados destaca um período de desafios políticos durante o processo de municipalização da Educação Infantil em Goiás, refletindo conflitos entre diferentes partes interessadas e segmentos envolvidos no sistema educacional. Esse processo de municipalização é contextualizado nas reformas do Estado e nas regulamentações da educação, como destacado por Oliveira (1999). É notável que a municipalização da Educação

Centro-Oeste para o estado de Goiás, no indicador similar ao título do gráfico. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>

¹⁹ A elaboração da tabela utilizou-se do Plano de Dados Abertos (PDA) e das principais bases de dados do Inep sobre a Educação Básica, em Sinopses Estatísticas da Educação Básica do ano de 2022; microdados da Região Centro-Oeste para o estado de Goiás, no indicador similar ao título. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>

²⁰ A elaboração do gráfico utilizou-se do Plano de Dados Abertos (PDA) e das principais bases de dados do Inep sobre a Educação Básica, em Sinopses Estatísticas da Educação Básica dos anos de 1996, 2001 e 2022, utilizados aqui os microdados da Região Centro-Oeste para o estado de Goiás, no indicador similar ao título do gráfico. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>

Infantil ocorre em um contexto de reforma do Estado, onde a descentralização e a transferência de responsabilidades para níveis locais de governo são partes centrais da reestruturação das políticas públicas. Segundo Costa (2016) essa transição para a administração municipal se mostrou desafiadora, especialmente por que se as condições de gerenciamento de um sistema de ensino não foram adequadamente consideradas, acarretando problemas como a descontinuidade de políticas governamentais, especialmente quando ocorreram mudanças de governos. A compreensão de que cada gestão tem seu próprio percurso é relevante, uma vez que as políticas educacionais podem sofrer mudanças significativas com base nas prioridades e nas visões políticas de cada administração. Essa realidade pode impactar a implementação eficaz de políticas educacionais, incluindo a municipalização da Educação Infantil. Ressaltamos a complexidade da municipalização da educação e a necessidade de considerar os desafios práticos e políticos que surgem durante esse processo. Isso também destaca a importância da continuidade e da estabilidade nas políticas educacionais, independentemente das mudanças de governo, para garantir a qualidade e a consistência da educação oferecida às crianças.

As matrículas na Educação Infantil em 1996 totalizaram 88.520 sendo 36,28% na rede estadual e 34,33% na rede municipal. Em 2022, nos novos enquadres das políticas educacionais, já considerando a Educação Infantil nas modalidades creche e pré-escola, totalizavam 250.605 sendo 0,01% na rede estadual e 75,86% na rede municipal. Assim na análise dos dados dos gráficos 1 e 2, e do quadro 2 podemos inferir que é notável a redução de matrículas na pré-escola (Educação Infantil) na rede estadual e o crescimento nas matrículas na rede municipal são atribuídos na análise do Censo Escolar (1996-2022) pela implantação do programa de municipalização da Educação Infantil. As matrículas aumentaram de 88.520 em 1996 para 250.605 em 2022, representando um aumento percentual de 183,1%.

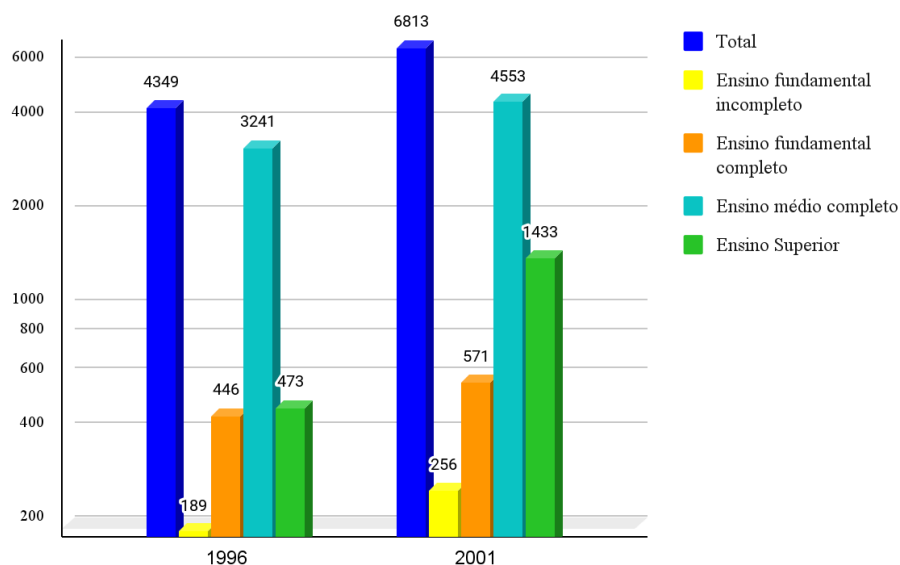
Cabe ressaltar que o primeiro ano em que analisamos os dados, o ano de 1996, se deu a promulgação da LDBEN (Brasil, 1996), em que é consagrada a Educação Infantil como parte da Educação Básica, dando uma perspectiva geral do cenário em que se encontrava a Educação Infantil, e para esses dados haviam apenas as matrículas de pré-escola e classes de alfabetização. Entre as datas selecionadas houve um crescimento de 35,32% nas matrículas na Educação Infantil, que em 2022, passam a considerar como Educação Infantil somente as modalidades creche e pré-escola, devido a exigência da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (Brasil, 2006) que amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010, que segundo a lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 que aprova o Plano Nacional

de Educação (PNE 2001-2010), sendo o Ensino Fundamental de nove anos se tornou meta progressiva da educação nacional e a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 que torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Como justificativa, a inclusão do primeiro ano constitui uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento. Ressalta-se que a alfabetização não deve ocorrer apenas no segundo ano do Ensino Fundamental, uma vez que o acesso à linguagem escrita é um direito de todas as crianças, que é trabalho precipuamente nos ambientes escolares, com alteração curricular obrigatória para essa faixa etária. Além da aprovação do PNE 2001 e 2014, destacamos assim para elucidar os dados a Meta 1:

META 1 Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014).

Conforme já descrito, embora sem pretender realizar uma historiografia do atendimento à infância no Brasil, e partindo dessa premissa, podemos perceber que os profissionais que trabalham nesse nível foram historicamente marginalizados na história da educação do país. Essa é uma questão importante, pois reflete desafios e desigualdades na educação desde os primeiros anos de vida das crianças. O reconhecimento e a valorização da Educação Infantil e dos profissionais que atuam nesse campo são fundamentais para garantir um desenvolvimento adequado das crianças e uma educação de qualidade desde o início de suas vidas. É preciso destacar as propostas e as condições materiais para a formação de professoras para a Educação Infantil no Brasil, com uma breve caracterização do atendimento das crianças já realizada, propusemos um recorte quanto às políticas de atendimento e à formação dos profissionais, posteriormente a LDBEN (Brasil, 1996), que segundo esta legislação em curso de nível médio – o antigo Curso Normal e em cursos de licenciatura em Pedagogia.

Gráfico 3: Formação dos docentes na Educação Infantil conforme grau de Escolaridade e Formação Acadêmica em 1996 e 2001 em Goiás



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com dados do Censo Escolar²¹

O Censo Escolar 1996 aponta que existem no Brasil 4.349 docentes atuando na Educação Infantil (conforme observações realizadas sobre os dados deste ano). Do total de funções desses docentes 4,34% não concluíram o Ensino Fundamental, 10,25% têm o Ensino Fundamental completo, 74,52% cursaram o Ensino Médio e 10,87% têm nível superior, sem distinção entre licenciados ou não. O levantamento dos dados desse ano se faz importante nessa análise para percebermos o cenário da Educação Infantil em seu processo histórico, incluindo sobre a formação dos docentes que atuavam nessa etapa. Já os dados apresentados referentes a 2001, num total de 6.813 docentes, 3,75% não concluíram o Ensino Fundamental, 8,38% têm o Ensino Fundamental completo, 66,82% cursaram o Ensino Médio e 21,03% têm nível superior, sem distinção entre licenciados ou não. Apesar das políticas públicas expressas na LDBEN (Brasil, 1996) e no PNE (Brasil, 2001) os dados ilustram a situação dessa etapa quando as legislações passam a estabelecer as normativas e metas. Importante ressaltar nos dados coletados até 2009, incluía-se como superior os cursos em andamento, também não há microdados publicados sobre os cursos de pós-graduação em níveis de especialização, mestrado ou doutorado, em ambos os anos analisados. conforme IBGE (MEC, 2009). Ressaltamos sobre a situação descrita pelos dados, um dos desdobramentos, em 2001, com a aprovação do PNE 2001-2010, em destaque a Meta 16: “Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e *stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação” (Brasil, 2010).

²¹ A elaboração do gráfico utilizou-se do Plano de Dados Abertos (PDA) e das principais bases de dados do Inep sobre a Educação Básica, microdados dos anos de 1996 e 2001, utilizados aqui os microdados da Região Centro-Oeste para o estado de Goiás, no indicador similar ao título do gráfico. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>

A partir dos dados apresentados percebemos um aumento de 10,16% na formação superior dos docentes que atuam na Educação Infantil, embora as legislações admitem ainda nível médio, magistério e outras formações superiores, não sendo em curso superior em Pedagogia, podemos inferir que a falta de investimento e preparação específica para profissionais que atuam na Educação Infantil, particularmente as professoras de crianças pequenas, é uma questão histórica no contexto educacional brasileiro. Esse problema tem raízes profundas na história da educação infantil no Brasil e na maneira como essa etapa foi inicialmente concebida e administrada. Historicamente, a Educação Infantil no Brasil foi por muito tempo percebida mais como assistência do que como educação. A atenção estava centrada no cuidado e na proteção das crianças, em vez de no seu desenvolvimento educacional, a formação de seus docentes conforme dados apresentados podem revelar. Como resultado, os profissionais que atuavam nesse campo frequentemente não eram devidamente preparados para as demandas educacionais específicas dessa faixa etária.

[...] não havia, por parte dos gestores das políticas públicas, a preocupação em preparar profissionais para exercerem a função de professores de crianças pequenas, pois, naquela ótica vigente, eles não necessitavam adquirir saberes específicos e isso justificava a falta de investimentos nesse nível educacional. (Martins, 2007, p. 91)

Ainda quanto a formação de profissionais da educação no Brasil tem sido objeto de debate e discussão ao longo dos anos, e diferentes perspectivas e abordagens têm sido consideradas. É verdade que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) permitiu a formação em nível médio para professoras, o que muitas vezes foi criticado por não promover uma formação mais ampla e aprofundada dos docentes. A formação em nível médio, muitas vezes chamada de "magistério", pode não oferecer a base teórica e prática necessária para enfrentar os desafios complexos da sala de aula moderna. Por outro lado, a busca por uma formação em nível superior para professoras é defendida por muitos como uma maneira de elevar o nível de conhecimento e qualidade do ensino. Professoras com formação em nível superior tendem a ter uma compreensão mais sólida dos conteúdos que ensinam, bem como uma base mais ampla em pedagogia e didática. No entanto, é importante observar que a simples exigência de uma formação em nível superior não garante automaticamente uma melhoria na qualidade do ensino. É fundamental que os cursos superiores de formação de professoras sejam de alta qualidade, com currículos bem estruturados, corpo docente qualificado e oportunidades práticas de aprendizado. Além disso, a formação inicial de professoras é apenas uma parte do quadro completo. A formação continuada, o apoio à prática docente e a valorização das professoras também desempenham papéis cruciais na busca por

um ensino de maior qualidade. Portanto, a exigência de uma formação em nível superior para os profissionais da educação pode ser uma abordagem positiva, desde que seja acompanhada por esforços para garantir que essa formação seja de alta qualidade e que as professoras recebam apoio adequado ao longo de suas carreiras para aprimorar suas práticas pedagógicas. O debate sobre a formação de professoras é complexo e envolve uma série de considerações políticas, sociais e educacionais que devem ser cuidadosamente avaliadas.

Outra política de formação de professores para a Educação Infantil vem expressa na LDB/1996 que define a formação desses profissionais em nível superior, porém admite a formação em nível médio o que, a longo prazo, representará uma desqualificação significativa. Nessa perspectiva, estará validando a formação de professores para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em nível médio. A inserção de profissionais com formação em magistério nível médio é amplamente aceita nas instituições de atendimento à criança pequena. (Martins, 2007, p. 68)

Ainda sem garantir a formação inicial almejada, a formação continuada passa a compor as preocupações e lutas de movimentos sociais e acadêmicos pelo direito das crianças por um atendimento de qualidade e pela formação docente do profissional que atua na educação infantil, e sua inserção política, crítica e identitária enquanto profissionais desse campo. A lei nº 12.056, de 2009 (Brasil, 2009), acrescenta na LDBEN (Brasil, 1996) sobre a promoção da formação continuada em regime de colaboração entre União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios. Ainda o Plano Nacional de Educação, PNE/2014, (Brasil, 2014) considera em suas metas 14, 15 e 16 a formação continuada como modo de garantir a qualidade no Ensino. Para discutir o tema enfatiza-se o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (Brasil, 2009), que institui a Política Nacional de Formação de profissionais da Educação Básica, e confirma no artigo 2º, inciso XI, “a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente.”.

Em 2014, aprova-se o Plano Nacional de Educação (PNE, Brasil, 2014), com vigência 2014-2024, que estabeleceu 17 estratégias de ação. Para a formação de professoras estabelece três metas, sobre a formação inicial em nível superior, formação continuada em nível de *stricto sensu* e em pós-graduação, na educação básica pública. As estratégias para essas metas referem-se especificamente à formação dos profissionais e orientam a promover a formação inicial e continuada das profissionais da educação infantil; buscar a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, para incorporar pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento das crianças.

META 14 Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

META 15 Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

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.

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)

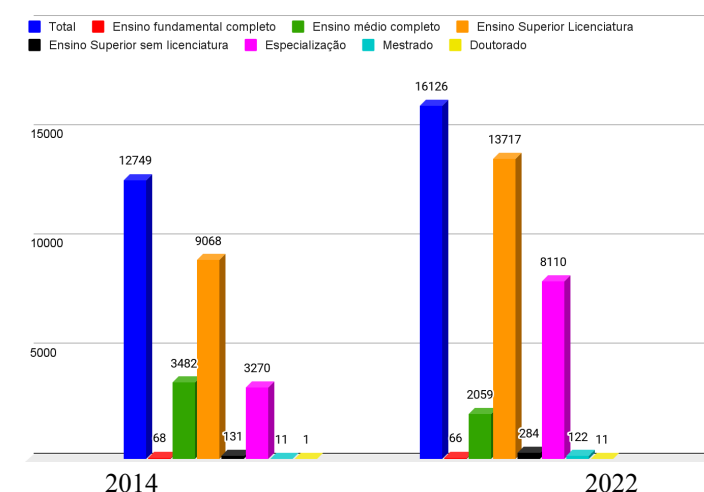
Sendo assim, o PNE anuncia desafios e proposições para a Educação Infantil e para a formação dos profissionais que atuam nessa etapa. Mas ainda é preciso garantir a implementação e a concretização de políticas integrando a formação inicial, formação continuada, a pesquisa e instituições. A meta 18 do PNE (Brasil, 2014) visa assegurar existência de planos de carreira para as profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, com o piso salarial nacional profissional como referência, cumprindo a lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da CF (Brasil, 1988).

As pesquisas de Arce (2001), Alves (2002) e Cerisara (2002) destacam um ponto crucial na compreensão do trabalho de professoras na Educação Infantil. Embora o senso comum e a cultura social muitas vezes enfatizem a ideia de "vocação" e "amor às crianças" como requisitos para ser um professor de Educação Infantil, as próprias professoras estão demandando o reconhecimento de sua profissionalização e condições adequadas de trabalho. Isso sublinha a necessidade de uma mudança de perspectiva na maneira como a sociedade e os formuladores de políticas veem o trabalho de professoras na Educação Infantil. Os resultados dessas pesquisas indicam que, embora o afeto e o cuidado pelas crianças sejam aspectos importantes do trabalho nas creches e pré-escolas, eles não devem ser considerados os únicos ou principais critérios para ser uma professora de Educação Infantil. As professoras dessa etapa da educação têm demandas específicas que envolvem uma preparação profissional adequada, condições de trabalho dignas, oportunidades de formação contínua e um plano de carreira que reconheça seu papel no desenvolvimento das crianças. Essas demandas refletem a necessidade de valorizar o trabalho de professoras na Educação Infantil como uma profissão legítima. Isso envolve a compreensão de que o trabalho de educar crianças pequenas é

complexo e requer conhecimentos especializados sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, estratégias pedagógicas apropriadas e uma compreensão das necessidades e direitos das crianças. Para Martins (2007), reconhecer o papel das professoras na Educação Infantil como profissionais implica em proporcionar condições de trabalho adequadas, como espaços seguros e adequados, recursos materiais e oportunidades de formação contínua, a valorização e profissionalização do trabalho de professoras na Educação Infantil são fundamentais para garantir que as crianças tenham acesso a um ambiente de aprendizado de alta qualidade desde seus primeiros anos de vida.

Para Martins (2007) a formação de professoras que atuavam com crianças menores de 7 anos seguia uma trajetória dupla. Por um lado, havia cursos de formação em serviço, geralmente destinados a profissionais que já trabalhavam em instituições de educação e cuidado de crianças pequenas. Esses cursos eram oferecidos pelos órgãos responsáveis pelos programas ou projetos nos quais esses profissionais estavam inseridos, sem a formalidade escolarizante. E a formação de professoras para a educação de crianças menores de 7 anos também era abordada em cursos de formação inicial, como os cursos de Magistério (Normal) e Pedagogia. Esses cursos incorporavam em suas grades curriculares conteúdos e disciplinas relacionados à pré-escola, preparando futuras professoras para atuar nesse campo específico. Assim, buscamos os dados para análise em questão, com a aprovação do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) e os últimos dados divulgados pelo Censo Escolar, em 2022. Reiterando sobre as metas 14, 15 e 16 específicas sobre a formação de professoras, relacionados em nosso recorte aqueles que atuam na Educação Infantil no Estado de Goiás.

Gráfico 4: Formação dos docentes na Educação Infantil conforme grau de Escolaridade e Formação Acadêmica 2014 e 2022 em Goiás



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com dados do Censo Escolar²²

²² A elaboração do gráfico utilizou-se do Plano de Dados Abertos (PDA) e das principais bases de dados do Inep sobre a Educação Básica, microdados dos anos de 2014 e 2022, utilizados aqui os microdados da Região

Os dados do Censo Escolar apresentados em 2014 as sinopses passam a considerar dentro do indicador a pós-graduação, o que estabelece relação direta com as metas estabelecidas pelo PNE 2014-2024 (Brasil, 2014). Em 2019, o Censo Escolar parou de coletar cursos superiores em andamento. Uma das ações promovidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em função da Pesquisa de Controle de Qualidade do Censo Escolar, conforme resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2022 (Brasil, 2023), como um estímulo à atualização cadastral dos docentes, a partir de 2019, o que pode representar impacto o percentual de docentes com nível superior concluído.

Em 2014, quando observada a escolaridade, 71,5% possuem nível superior completo em grau acadêmico de licenciatura e 11,02%, bacharelado e 27,31% têm curso de ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 1,02% com nível fundamental completo. Em 2022, também observada a escolaridade, percebemos que 85,06% possuem nível superior completo em grau acadêmico de licenciatura e 1,76%, bacharelado e 12,76% têm curso de ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 0,40% com nível fundamental completo. Diante dos dados apresentados percebemos que ainda que a formação inicial seja um desafio, os licenciados em curso superior já são maioria entre os docentes que atuam na Educação Infantil, saltando de 10,87% em 1996 para 85,06% em 2022. Desde 2014, nota-se um crescimento no percentual de docentes graduados com licenciatura atuando na Educação Infantil.

No decorrer do tempo, houve uma evolução na compreensão da importância da Educação Infantil como um período crítico no desenvolvimento das crianças, o que resultou em esforços para melhorar a formação de professoras nessa área. No entanto, muitos desafios ainda persistem, especialmente em relação ao reconhecimento da educação infantil como um campo de conhecimento legítimo e à disponibilidade de recursos e investimentos adequados. Atualmente, há uma crescente conscientização sobre a importância de preparar adequadamente os profissionais que trabalham com crianças pequenas na Educação Infantil. Isso inclui o reconhecimento de que o trabalho do professor nessa fase requer conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento infantil, abordagens pedagógicas apropriadas e estratégias de ensino que sejam adequadas às necessidades das crianças pequenas. A formação adequada das professoras é fundamental para proporcionar às crianças um ambiente de

aprendizado de alta qualidade desde os primeiros anos de vida. No entanto, a falta de investimento e de uma formação específica para profissionais da Educação Infantil ainda é uma questão crítica que precisa ser abordada para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida. Isso exige um compromisso contínuo de políticas públicas, instituições de ensino e da sociedade em geral em reconhecer e valorizar a importância da Educação Infantil e dos profissionais que atuam nesse campo.

A formação de professoras, no Brasil, é assim configurada para atender a expansão do ensino superior na década de 1990, devido às reformas do Estado e subordinadas às recomendações dos organismos internacionais. Quanto à formação, percebemos a criação dos Institutos Superiores de Educação e a flexibilização da oferta dos cursos de formação (podendo ser normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância). Essa expansão principalmente nos cursos de Pedagogia, e outras licenciaturas, se deram principalmente em instituições privadas, e ainda abre a possibilidade da existência dos Cursos de EAD (Educação à Distância), deixando a formação de professoras numa condição de desigualdade nos processos formativos. (Freitas, 2007).

Assim, se considerar as políticas educacionais, dentro da lógica neoliberal, com a aligeiramento dos cursos de formação e até mesmo pós-graduação, revelam-se nos resultados apresentados. Se considerarmos os dados do Gráfico 4 (relativos à formação docente em 2014 e em 2022), somando-se ensino superior em grau acadêmico de licenciatura e bacharelado temos em 2014, com ensino superior total de 9.199 docentes atuando na Educação Infantil e em 2022, um total de 14.001. Partindo dessa premissa podemos analisar em porcentagem o crescimento dos docentes também quanto a formação continuada conforme quadro 3.

Quadro 3: Formação dos docentes na Educação Infantil em nível de pós-graduação de 2014 e 2022 em Goiás

ANO	TOTAL	SEM ESPECIALIZAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO
2014	9.199	64,34%	35,54%	0,11%	0,01%
2022	14.001	41,14%	57,92%	0,87%	0,07%

Fonte: Quadro elaborado pela autora²³

²³ A elaboração do quadro se deu a partir dos dados levantados no Gráfico 4 utilizou-se do Plano de Dados Abertos (PDA) e das principais bases de dados do Inep sobre a Educação Básica, em Sinopses Estatísticas da Educação Básica dos anos de 2014 e 2022, no indicador Número de Docentes por escolaridade e formação acadêmica segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município/Goiás. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>

Conforme observamos os docentes com especialização em 2014 totalizavam 35,54% e em 2022, totalizavam 57,92%, embora a porcentagem de mestres e doutores atuando na docência em Educação Infantil representam ainda uma minoria. A banalização e desvalorização da profissão de professor são preocupações que vêm de longa data e têm raízes profundas em vários sistemas educacionais ao redor do mundo. Essa questão se acentuou nas políticas públicas e reformas educacionais nas décadas de 1990 e posteriores houve um foco nas políticas que buscavam reduzir os custos da formação de professoras, muitas vezes resultando em salários baixos, condições precárias de trabalho e falta de oportunidades de formação continuada que valorize a competência das professoras. Isso reflete uma tendência que valoriza o "saber-fazer" em detrimento do conhecimento científico e pedagógico.

A formação das professoras que trabalham na Educação Infantil deve ser muito mais do que apenas o domínio de técnicas, conteúdos e habilidades. Deve envolver uma formação teórica sólida que permita às professoras uma compreensão profunda da pedagogia, do desenvolvimento infantil, das teorias educacionais e de seu papel na sociedade. Os cursos de formação inicial, formação em serviço e formação continuada devem capacitar as professoras a refletirem criticamente sobre sua prática, adaptar suas abordagens pedagógicas às necessidades individuais das crianças e contextualizar seu trabalho dentro do ambiente escolar e da comunidade em que atuam. Essa abordagem mais abrangente da formação de professoras é crucial para a construção de uma educação de qualidade. As professoras bem formadas não apenas transmitirão conhecimento, mas também ajudarão a moldar o desenvolvimento global das crianças, apoiando seu crescimento intelectual, emocional e social. Além disso, ao entenderem seu papel como educadores comprometidos com a transformação social, as professoras podem desempenhar um papel ativo na construção de sociedades mais justas e equitativas. Portanto, investir em uma formação de professoras de alta qualidade é um investimento na educação de crianças pequenas e no futuro de uma sociedade como um todo.

Para Martins (2007) essa abordagem pode ser prejudicial, pois desvaloriza o papel fundamental das professoras na formação das futuras gerações. A qualidade da educação está intrinsecamente ligada à qualidade das professoras, e subvalorizar a profissão de professor pode levar à desmotivação, à evasão de profissionais talentosos e à falta de incentivo para que novas gerações escolham a carreira de docência. É importante que as políticas públicas valorizem a formação continuada, estabeleçam planos de carreira que reconheçam o esforço e a competência das professoras e ofereçam condições de trabalho dignas. Além disso, é essencial que a sociedade como um todo reconheça a importância do trabalho das professoras

e apoie medidas que buscam elevar o status da profissão docente. Uma educação de qualidade começa com professoras valorizadas, motivadas e bem preparadas.

Tais políticas valorizam, portanto, a aplicabilidade do conteúdo aprendido em cursos que não prezam o compromisso com o conhecimento científico historicamente produzido. [...] a escolha da profissão de professor também tem uma relação forte com a identificação pessoal que se constitui nas relações sociais, nas aspirações de classe. Essa identificação pessoal nos faz suportar e criar condições de luta acerca do baixo status social e a péssima remuneração. (Martins, 2007, p. 167)

Na sociedade capitalista, é comum buscar a especialização dos trabalhadores, com a divisão do trabalho desempenhando um papel fundamental nesse processo. No entanto, essa especialização não ocorre de forma mecânica ou harmoniosa. Pelo contrário, é frequentemente caracterizada por conflitos e desigualdades. A subordinação estrutural do trabalho ao capital implica que os trabalhadores são, em última instância, controlados pelos interesses econômicos e pela hierarquia de poder existente dentro das organizações. Essa hierarquia pode afetar a percepção que os trabalhadores têm de si mesmos e de seu papel no processo de produção. Muitas vezes, os trabalhadores se veem como partes substituíveis de uma máquina maior, perdendo autonomia e controle sobre seu trabalho. Destacamos a importância de entender as dimensões sociais e psicológicas do trabalho em uma sociedade capitalista. A alienação dos trabalhadores se dá quando estes se sentem estritamente subordinados ao capital, perdendo a conexão com o propósito de seu trabalho e sua identidade como seres humanos. Portanto, reconhecer a complexidade das relações de trabalho e a hierarquia na divisão do trabalho é fundamental para abordar as questões de desigualdade, exploração e alienação no contexto do sistema capitalista. Nesse caso,

[...] o indivíduo não entra em relação com outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos [...] estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual [...] As próprias relações necessárias na medida em que são conhecidas em sua necessidade, mudam de aspecto e de importância (GRAMSCI, 1989, p. 39- 40).

O capitalismo na sua organização estrutural constroi a ideia da igualdade de direitos, liberdade e harmonia na relação da classe que vive do trabalho com a classe que detém os meios e os instrumentos de produção da realidade material. Ora, essa ideia é falsa. As relações de força e de poder entre capital e trabalho são estruturalmente desiguais, contraditórias e conflitantes, à medida que se origina da dominação do capital e exploração do trabalhador para a retirada da mais-valia que é onde se localiza o lucro do dono do capital. A hierarquização é, pois, um dos fundamentos desse processo. A especialização do trabalhador é

crucial no modo de produção capitalista que se acirra cada vez mais no modelo neoliberal. Tal modelo tem como ideal a individualidade, elemento primordial da constituição de uma sociedade mais “democrática”, que se caracteriza por sujeitos desiguais.

No sistema capitalista, a ideia de igualdade de direitos, liberdade e harmonia entre a classe que vive do trabalho (trabalhadores) e a classe detentora dos meios de produção (capitalistas) é frequentemente promovida, mas é, na realidade, falsa. As relações de poder entre capital e trabalho são intrinsecamente desiguais, contraditórias e frequentemente conflituosas. Essa desigualdade e contradição derivam da dominação do capital sobre o trabalho e da exploração do trabalhador para gerar mais-valia, que é a fonte de lucro para os proprietários de capital. A hierarquização é um dos pilares desse processo, onde a divisão do trabalho e a especialização do trabalhador são cruciais. Esse modelo se intensifica ainda mais no neoliberalismo, que enfatiza a individualidade como um ideal, mas, na prática, resulta na criação de uma sociedade composta por sujeitos desiguais.

Há uma desconexão entre os direitos legais das professoras da Educação Infantil estabelecidos na LDBEN (Brasil, 1996) e a realidade em muitas creches e pré-escolas no país. Essa desconexão entre a legislação e a implementação efetiva de políticas educacionais é um problema significativo e pode afetar negativamente a qualidade da educação oferecida às crianças. Cabe aos órgãos educacionais garantir que as creches e pré-escolas cumpram os requisitos legais em relação à formação das professoras. Isso pode incluir inspeções regulares para identificar e corrigir violações. É importante investir na formação inicial de professoras para garantir que elas tenham a qualificação adequada desde o início de suas carreiras. Além disso, programas de formação continuada podem ser oferecidos para atualizar e aprimorar as habilidades das professoras ao longo do tempo. Oferecer incentivos financeiros, como bolsas de estudo, vagas em faculdades públicas ou institutos federais para que as professoras busquem a formação necessária pode ser uma maneira eficaz de aumentar o número de professoras habilitadas. Estabelecer parcerias entre as instituições de ensino e as creches/pré-escolas pode facilitar o acesso das professoras a programas de formação, bem como garantir que as instituições de ensino estejam alinhadas com as necessidades da Educação Infantil. É importante envolver a sociedade civil, pais e professoras na conscientização sobre a importância da formação adequada das professoras na Educação Infantil. Isso pode gerar pressão para que as políticas sejam implementadas de maneira eficaz. Garantir que as professoras da Educação Infantil tenham a formação e os direitos legais necessários, a formação adequada das professoras contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e para a construção de uma sociedade mais justa e educada

(Freitas, 2004; Barbosa, 2004; Silva, 2004; Alves, Barbosa, Martins, 2005). Portanto, é necessário um esforço conjunto para superar os desafios e garantir que a legislação seja efetivamente aplicada, já que o prazo de adequação proposto pela LDBEN (Brasil, 1996) seria de 10 anos, ou seja, 2006, para que todas professoras estivessem habilitadas, e que na materialização não ocorreu conforme observado.

Esse é o cenário de lutas em que se encontra a proposta da formação de professores para a Educação Infantil no Brasil. Os movimentos de educadores e pesquisadores da área lutam por uma sólida formação inicial no campo da educação aliada a melhores condições de trabalho, salário, carreira que possibilitem meios dignos e formação continuada, pois essas são as garantias dadas ao professor sendo dever do Estado e da instituição na qual ele trabalha. (Martins 2007, p. 91-92)

A valorização profissional do professor em nível superior proposta na LDB (BRASIL, 1996) apresenta em si uma contradição, pois ao analisar percebemos retrocessos, como artigo Artigo 62, Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013, tratando a formação dos profissionais em referência ao inciso III do art. 61, afirmando que os cursos de formação “dar-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas” (Brasil, 1996). Associando teorias e práticas, capacitação formativa em serviço dessa forma, significa a técnica sem reflexão, ou seja, a formação de profissional tem como centralidade a própria prática, tirando da formação seu caráter político e social.

Analisar as políticas concretizadas para os profissionais da EI é uma necessidade. Há que se pesquisar como estão sendo organizadas as carreiras na área, de modo a identificar os reflexos não só quanto a sua valorização, mas também quanto a profissionalidade e desenvolvimento do trabalho com as crianças de zero a cinco anos. Afinal, a luta para tirar as creches do seu vínculo com as Secretarias de Assistência Social ou da Saúde, de modo que fizessem parte das Secretarias de Educação, intenta possibilitar um trabalho adequado e de qualidade à pequena infância, assim como almejava que os profissionais tivessem garantias quanto a uma formação inicial e continuada, valorização quanto à contratação, seleção, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros (Cerisara, 1999, p.4).

Se por um lado a LDBEN (Brasil, 1996) representa um marco para Educação Infantil, por outro reflete o descaso no que diz respeito à formação do profissional que atua nessa etapa. Podemos destacar então a partir da própria história da Educação Infantil, elementos que revelam os motivos dessa formação inadequada, ou aligeirada, e até mesmo da não formação.

Podemos conceber a docência, devemos considerá-la como uma vivência temporal, em determinado contexto, numa relação entre teoria e experiência; não é como uma atividade prática, mas no reconhecimento de concepções e conhecimentos. Dessa forma, a teoria pode ser tomada intrínseca à experiência, e é na totalidade dialética que se dá a docência. Assim se configurando, o trabalho docente na educação infantil é marcado por especificidades, dentre

elas, o cuidar e educar. O cuidar historicamente está vinculado à assistência e higienismo, para atender a demanda já existente advinda das práticas educativas da década de 80, anterior a promulgação da Lei supracitada e outras que compõem a história dessa etapa, a solução conceitual encontrada foi a articulação do cuidar e educar como eixo, e finalidade da ação pedagógica na educação infantil. É o binômio cuidar e educar que toma centralidade na discussão proposta por essa pesquisa, envolvendo sujeitos diferentes e em análise das políticas públicas sobre o trabalho docente em perspectiva dessa especificidade. Entre tantos debates possíveis, no bojo das relações e as motivações que “insistem em separar o que se vê como ações de cuidado daquelas que se considera ação educativa” (Barbosa, Silveira e Soares, 2019). Nos trabalhos publicados recentemente e no cotidiano das instituições de educação infantil percebe-se a tensão no que diz respeito às práticas pedagógicas que envolvem essa discussão.

Dentro desse quadro é possível perceber que as duas tendências presentes no debate atual são fruto de uma interpretação ligada à trajetória dessas instituições no Brasil que considera apenas duas possibilidades para o trabalho nas creches e pré-escolas: uma concepção de educação assistencial que nega qualquer projeto educativo e, outra, que considera educacional apenas o modelo de escolarização do Ensino Fundamental, sendo vista como a única forma das instituições de Educação Infantil estarem vinculadas a educação. Nessa disputa entre ou isto ou aquilo está oculto uma outra concepção: educativa sim, mas não escolar. Ou seja, uma concepção que entende que a Educação Infantil tem uma intencionalidade educativa diferente das escolas de Ensino Fundamental, tal como elas se configuram atualmente (Cerisara, 2002, p. 4)

Diante do conhecimento das especificidades do trabalho na Educação Infantil, perpassando pela função indissociável do educar e cuidar, a compreensão dessa etapa em virtude de seus princípios éticos, estéticos e políticos; sua função sócio-política e pedagógica e a articulação entre teoria e prática:

Cabe ainda lembrar: a centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, ressaltando-se que o trabalho é uma atividade humana essencial e que deve ser conhecido enquanto atividade ampla e como atividade particular, articuladora de projetos específicos no caso da educação infantil, que nem sempre se resume à aplicação de conhecimentos tradicionalmente elaborados com base na outras etapas do ensino fundamental. (Barbosa, 2013, p. 122)

O contexto histórico em que a Educação Infantil no Brasil se desenvolveu, particularmente nos anos 1990, sob a influência das políticas neoliberais, destacamos pontos-chave: o neoliberalismo e a reforma do Estado, o Brasil passou por uma série de mudanças políticas e econômicas que promoveram uma maior influência do neoliberalismo nas políticas públicas, um Estado mais "gerencial" e "democrático", mas que muitas vezes se traduziu em políticas que buscavam a redução do papel do Estado na prestação de serviços

públicos, incluindo a educação; ajuste estrutural e precarização do trabalho sob o contexto do neoliberalismo, houve uma busca por ajustes estruturais na economia, o que muitas vezes resultou na precarização do emprego e na flexibilização das relações de trabalho. Isso teve um impacto profundo nas questões sociais, incluindo o aumento do desemprego, da pobreza e da desigualdade social; filantropização e assistencialismo das políticas sociais, que envolveu a promoção de ações de organizações da sociedade civil de caráter voluntário nas áreas sociais. Isso, por vezes, resultou em uma abordagem mais assistencialista do Estado em relação à educação e outras políticas sociais, em vez de uma abordagem baseada nos direitos de cidadania; indefinição sobre qualidade da Educação nos textos da CF de 1988 e da LDBEN (Brasil, 1996) sobre o que se entende por "qualidade da educação". Isso reflete uma questão importante, pois a definição da qualidade da educação é uma tarefa complexa e muitas vezes sujeita a diferentes interpretações.

Esse contexto histórico e político desafiador teve um impacto significativo na forma como a Educação Infantil foi concebida e implementada no Brasil. As tensões entre as expectativas de melhoria da qualidade da educação e a disponibilidade de financiamento são questões persistentes na política educacional brasileira. A busca por uma educação de qualidade que atenda aos direitos das crianças e promova o desenvolvimento integral é um desafio contínuo em um ambiente político e econômico complexo.

Desse modo, a evolução da carreira docente na Educação Infantil no Brasil, destacamos as mudanças, avanços e desafios ao longo do tempo. Segundo Cerisara (2002), a compreensão da infância e da criança como sujeitos de direitos começou a se fortalecer no Brasil a partir da década de 80. Isso incluiu a afirmação das crianças como cidadãos de direito, um princípio que foi posteriormente incorporado à CF de 1988. Com o reconhecimento da importância da Educação Infantil, especialmente das creches, houve uma crescente atenção à qualidade do atendimento prestado às crianças de 0 a 6 anos. Isso levou ao processo de configuração de um campo de trabalho que exigia uma adequada profissionalização e formação dos educadores, bem como o reconhecimento desses profissionais como docentes. Durante a luta pela aprovação da CF de 1988, ficou evidente que a maioria dos profissionais que trabalhavam na Educação Infantil não possuía sequer a escolaridade fundamental necessária, conforme pudemos analisar na situação dos Censos analisados. Isso destacou a necessidade premente de formação e habilitação profissional para atuar nessa área. Para tanto, um dos desafios enfrentados foi a ausência de uma tradição educacional no atendimento às crianças muito pequenas. Isso resultou na falta de programas de formação profissional específicos para educadores da Educação Infantil. Nos movimentos e lutas pelo

reconhecimento da educação de crianças de 0 a 6 anos como um direito que se iniciaram debates sobre a qualidade da educação nas creches e pré-escolas e sobre a necessidade de constituir uma docência adequada às especificidades da Educação Infantil. Essa história demonstra a importância do reconhecimento como uma etapa fundamental da educação e a necessidade de investimento na formação e habilitação adequadas dos profissionais que atuam nessa área. A evolução na compreensão da infância e dos direitos das crianças tem impulsionado melhorias na qualidade da Educação Infantil e no desenvolvimento da carreira docente nesse segmento.

Para Marx (2012) na perspectiva filosófica e antropológica, em sua visão do trabalho como central na formação da identidade humana e na relação entre ser humano e natureza, retoma que o ser humano utiliza sua ação para moldar e controlar o ambiente natural, transformando-o em recursos que são úteis para a sobrevivência e aprimoramento da vida humana. Assim a essência do ser humano não é dada ou pré-existente, mas é construída por meio do trabalho. O trabalho é fundamental para a existência e sobrevivência humanas, e é por meio dele que o indivíduo age sobre o mundo, transformando-o e, ao mesmo tempo, modificando a si mesmo. O trabalho, desse modo, é caracterizado como uma atividade humana planejada e consciente. Envolve a utilização da razão para aprimorar o que foi realizado e para projetar ações futuras. É, portanto, um processo dinâmico e evolutivo. Porém a essência humana não é fixa nem dada de antemão, mas é construída pelos próprios seres humanos ao longo do tempo. É um processo histórico em constante evolução e complexificação. O ser humano é caracterizado como um ser histórico e social, cuja identidade e essência são moldadas por meio do trabalho e da interação com outros seres humanos na sociedade. O trabalho é tomado como uma atividade central na formação da identidade humana e na relação entre ser humano, natureza e sociedade.

A estruturação das condições relacionadas à atuação das profissionais da Educação Infantil no Brasil, que é fortemente influenciada pelas origens históricas do atendimento à criança de 0 a 6 anos. A distinção entre os modelos "assistencialista" e "educativo" é fundamental para entender a evolução desse campo. O modelo de atendimento às crianças de 0 a 6 anos era caracterizado por ser "assistencialista". Ele se concentrava na guarda, proteção e alimentação das crianças, e era destinado principalmente às crianças mais pobres. Essas creches eram frequentemente administradas pela própria comunidade local e se desenvolviam à margem dos sistemas de ensino, muitas vezes sendo apoiadas por programas governamentais ligados à promoção e ao bem-estar social. Esse modelo tinha um foco mais

imediatamente nas necessidades básicas das crianças. Este modelo, segundo Cerisara (2002, p.11), estava voltado “às crianças menos pobres”.

Em contraste, havia um modelo de atendimento à educação pré-escolar que tinha fins educativos, preparando as crianças para o ensino fundamental. Esse modelo estava vinculado à ideia de que a educação das crianças pequenas não deveria ser apenas assistencial, mas também voltada para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. A educação pré-escolar se concentrou em preparar as crianças para uma transição suave para o ensino fundamental. Esses dois modelos representam diferentes abordagens para a educação e o cuidado das crianças pequenas, e essa distinção histórica ainda influencia a forma como a Educação Infantil é estruturada no Brasil. Nos últimos anos, houve esforços para unificar essas abordagens e garantir que a Educação Infantil seja vista como uma etapa fundamental da educação, com um foco tanto no desenvolvimento integral das crianças quanto na preparação para o ensino fundamental. Sobre esta rede dual de atendimento à infância é importante ressaltar que, conforme Kuhlmann Júnior (1998), ambos os modelos eram educacionais, cada qual com interesses de classes distintas.

Sobre as políticas educacionais, especialmente no contexto da Educação Infantil, e como essas políticas estão relacionadas às políticas sociais e ao modelo econômico neoliberal. Historicamente, a educação tem sido vista como uma forma de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Essa perspectiva se intensificou após a Segunda Guerra Mundial, com o surgimento da teoria do capital humano, que enfatiza o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos desde a infância para atender às necessidades do mercado. A educação da infância, especialmente para crianças de baixa renda, passou a ser vista como crucial para o controle da convulsão social resultante das crises econômicas, da pobreza e da miséria. Nesse contexto, as políticas educacionais desempenham um papel importante na busca por estabilidade social. A tendência em direção a Estados Mínimos, em contraposição aos Estados de Bem-Estar Social, reflete a influência do neoliberalismo. Isso implica na reestruturação das funções do Estado e na privatização das relações sociais no sistema público de ensino. No caso do Brasil, o modelo neoliberal levou à descentralização das políticas educacionais, com estados, municípios e comunidades assumindo um papel mais central na implementação dessas políticas. Isso também envolveu a privatização de certos aspectos da educação. Essa análise destaca como as políticas educacionais não estão isoladas, mas estão interligadas com questões econômicas, sociais e políticas mais amplas. Ressaltamos os desafios e as complexidades das políticas educacionais em um contexto neoliberal, onde a educação é

frequentemente vista à luz das necessidades do mercado de trabalho e onde a descentralização e a privatização podem ter impactos significativos no sistema educacional.

Para Marx (2012) na perspectiva filosófica e antropológica, em sua visão do trabalho como central na formação da identidade humana e na relação entre ser humano e natureza, retoma que o ser humano utiliza sua ação para moldar e controlar o ambiente natural, transformando-o em recursos que são úteis para a sobrevivência e aprimoramento da vida humana. Assim a essência do ser humano não é dada ou pré-existente, mas é construída por meio do trabalho. O trabalho é fundamental para a existência e sobrevivência humanas, e é por meio dele que o indivíduo age sobre o mundo, transformando-o e, ao mesmo tempo, modificando a si mesmo. O trabalho, desse modo, é caracterizado como uma atividade humana planejada e consciente. Envolve a utilização da razão para aprimorar o que foi realizado e para projetar ações futuras. É, portanto, um processo dinâmico e evolutivo. Porém a essência humana não é fixa nem dada de antemão, mas é construída pelos próprios seres humanos ao longo do tempo. É um processo histórico em constante evolução e complexificação. O ser humano é caracterizado como um ser histórico e social, cuja identidade e essência são moldadas por meio do trabalho e da interação com outros seres humanos na sociedade. O trabalho é tomado como uma atividade central na formação da identidade humana e na relação entre ser humano, natureza e sociedade.

É preciso reconhecer que as especificidades do trabalho docente na Educação Infantil exigem pensar as políticas públicas que viabilizem as ações, concepções das e nas instituições educativas. Por isso destacamos o modo como as legislações e o aparato legal influenciam a formação docente, ou estabelecem normativas para o trabalho docente, que traduzem na profissionalização e regulação da profissão de docente, possibilitando o trabalho como professora da Educação Infantil. Ao retomarmos a história da Educação Infantil, e as funções que historicamente assumiram, compreendendo os projetos de sociedade e as políticas sociais e educacionais, podemos conhecer sobre as os papéis a serem desempenhados; as habilidades exigidas, o perfil, os conhecimentos que os profissionais devem ter. (Alves, 2002).

Mas, se teve o mérito de assumir o corpo como objeto da educação (o que é uma novidade importante), não resolveu as questões colocadas pela prática. Entre outras coisas, porque, no Brasil, os trabalhos de cuidar do corpo estão relacionados, no passado, às escravas e, atualmente, às mulheres das classes populares. O ser humano é o único que se pergunta sobre o que é ser, sobre suas possibilidades de ser, como presente e como devir. Assim, o cuidado está na essência do humano porque possibilita a existência humana. Se existir é estar atento, é preocupar-se com a existência, o cuidar assegura e caracteriza esta existência (Tiriba, 2005, p. 2).

Tiriba (2005) destaca um aspecto da discussão sobre a separação tradicional entre razão e emoção, bem como o papel do cuidado na sociedade. Historicamente, a sociedade ocidental tendeu a separar a razão das emoções, com uma ênfase maior na racionalidade como algo puro e superior, enquanto as emoções e os valores eram frequentemente considerados subjetivos e inferiores. Essa dicotomia foi muitas vezes usada para justificar papéis de gênero tradicionais, associando os homens à razão e as mulheres às emoções e aos cuidados. A superação dessa dicotomia envolve uma reavaliação dos papéis tradicionais de gênero e uma compreensão mais holística das capacidades humanas. Isso implica reconhecer que tanto homens quanto mulheres são seres racionais e emocionais, capazes de exercer diferentes papéis na sociedade. A valorização do cuidado como prática fundamental para a vida humana destaca a importância de dedicar tempo e atenção ao bem-estar dos outros. O cuidado está relacionado à empatia, à compreensão e à sensibilidade em relação às necessidades dos outros. Cuidar envolve conhecer a pessoa que precisa de cuidados, o que requer proximidade e um investimento de tempo. Aqueles que cuidam devem estar dispostos a se dedicar ao outro e a entender suas necessidades individuais. O cuidado muitas vezes entra em contraposição à lógica do mercado, onde a competição e a acumulação de recursos são os principais objetivos. O cuidado não pode ser apressado ou encurtado para atender a essas demandas, pois requer uma abordagem mais compassiva e centrada no ser humano. A discussão sobre a separação entre razão e emoção, bem como a valorização do cuidado, reflete uma mudança cultural mais ampla em direção a uma compreensão mais completa e equilibrada da natureza humana. Isso tem implicações significativas para questões de gênero, relações interpessoais e valores sociais.

Evidenciamos assim, partindo da nossa pesquisa uma ambiguidade da docência entre a vocação e a profissionalização, especialmente na Educação Infantil, a ideia de "vocação" refere-se à crença de que algumas pessoas têm uma aptidão inata ou um amor natural pelo trabalho docente. Essa crença é frequentemente usada para justificar a escolha da profissão de professor. Por outro lado, a profissionalização envolve a ideia de que a docência é uma profissão que requer formação, conhecimento e habilidades específicas. A persistência da ideologia da aptidão inata e do amor pelo ensino na Educação Infantil pode levar à percepção de que o cuidado e a educação de crianças pequenas são atributos naturais das mulheres, especialmente das mães. Essa ideologia pode desvalorizar a importância da formação profissional e das habilidades pedagógicas necessárias para atuar eficazmente na área. A análise também aborda a questão de gênero, destacando como as expectativas tradicionais sobre as mulheres como cuidadoras e educadoras naturais podem estar ligadas à sua condição

histórica, incluindo papéis de gênero específicos, como o de mãe. Essas expectativas podem afetar a percepção das mulheres como profissionais e a maneira como são tratadas na sociedade. Além das questões de gênero, as relações de classe também são mencionadas como um fator importante. A ideia de que o cuidado e a educação infantil são responsabilidades das camadas mais baixas da sociedade pode estar relacionada a questões de classe, com as mulheres de classes sociais menos privilegiadas sendo vistas como naturalmente destinadas a esses papéis. Reconhecer essa ambiguidade é importante para promover uma compreensão mais completa e justa da profissão docente e para valorizar a formação e a expertise necessárias para fornecer uma educação de qualidade na primeira infância. (Alves, 2006).

Enfatizamos a importância do trabalho docente nas creches, especialmente na Educação Infantil, e destaca a complexidade dessa função. O trabalho docente na Educação Infantil requer uma abertura do professor para ser atento, observador, cuidadoso, delicado e afetuoso com as crianças. Isso significa estar profundamente envolvido com as necessidades, curiosidades e características individuais de cada criança. As ações do professor não são espontâneas, mas sim planejadas e fundamentadas em um sentido pedagógico. Isso significa que o professor considera tanto a dinâmica coletiva do grupo de crianças quanto as particularidades de cada uma ao planejar e implementar atividades e interações. É importante compreender as políticas públicas que têm direcionado o trabalho nas creches ao longo das décadas, analisar os objetivos dessas políticas e como elas têm sido influenciadas por questões econômicas e sociais. A formação adequada é essencial para garantir a qualidade do trabalho docente. O professor na Educação Infantil desempenha um papel importante na mediação da cultura e do conhecimento para as crianças. Destacamos a complexidade e a importância do trabalho docente na Educação Infantil, enfatizando a necessidade de formação adequada, planejamento pedagógico e uma abordagem sensível e afetuosa para atender às necessidades das crianças pequenas e promover seu desenvolvimento integral. (Silveira, 2015).

O atendimento às crianças na Educação Infantil com respeito aos seus direitos e necessidades, reconhece-as como indivíduos que interagem com o mundo e têm vontades e necessidades próprias. Além disso, há necessidade premente de uma formação sólida para os educadores responsáveis pelas crianças nessa fase crucial do desenvolvimento. Isso inclui o direito à educação de qualidade na mais tenra idade. A formação das professoras que trabalham na Educação Infantil é fundamental. Eles precisam de uma base sólida de conhecimento teórico que lhes permita compreender o desenvolvimento infantil, as práticas pedagógicas adequadas e a importância do cuidado e da educação nessa fase da vida. A formação dos educadores deve ser prática e baseada na realidade da sala de aula. Isso

significa que os educadores devem ser capazes de aplicar o conhecimento teórico em suas práticas diárias e também refletir criticamente sobre essas práticas. A formação deve capacitar os professores não apenas com conhecimento, mas também com a capacidade de refletir sobre sua própria prática e construir sua identidade como educadores. Isso envolve a habilidade de adaptar e recriar seu trabalho de acordo com as necessidades das crianças e as mudanças nas teorias pedagógicas. A práxis pedagógica, ou seja, a ação reflexiva e transformadora dos educadores, é fundamental. Isso implica em uma abordagem ativa e crítica para melhorar continuamente a qualidade da educação oferecida às crianças. Nesse sentido, Silva (2008, p.183) afirma: “A construção da profissionalização e identidade profissional resulta da relação entre dimensões pessoais e profissionais, ou seja, a cultura, os saberes, as visões do mundo profissional é que possibilitam a construção de sua identidade”.

Numa discussão teórica sobre as categorias de trabalho e docência ao abordar o trabalho com crianças na Educação Infantil, destacamos observações importantes sobre especificidades da docência nessa etapa. O trabalho muitas vezes é desqualificado, parcelado e perde seu significado intrínseco, sendo uma condição comum à sociedade capitalista, e isso pode se aplicar também ao trabalho docente, com implicações na forma como a profissão é percebida e valorizada. O trabalho docente tem uma especificidade inerente, uma vez que envolve a interação direta entre professoras e crianças. A qualidade desse trabalho é influenciada pela formação das professoras e pelas condições objetivas em que eles atuam. Assim se faz necessária uma compreensão aprofundada das teorias que embasam o trabalho docente, especialmente ao lidar com crianças na Educação Infantil. A teoria desempenha um papel fundamental na orientação da prática pedagógica, além disso é preciso considerarmos as condições objetivas do trabalho docente. Ou seja, além da formação, as condições objetivas em que os professores realizam seu trabalho são cruciais. Isso inclui aspectos como a estrutura da instituição, recursos disponíveis, tamanho das turmas e suporte da comunidade. O trabalho com crianças na Educação Infantil apresenta desafios específicos devido às necessidades dessa faixa etária. A qualidade do trabalho docente desempenha um papel vital em seu aprendizado e desenvolvimento. Por isso uma análise teórica e prática aprofundada das categorias de trabalho e docência, especialmente ao lidar com a Educação Infantil é essencial para entender os desafios e complexidades do trabalho docente nesse contexto e para promover a qualidade da educação das crianças de 0 a 6 anos.

Segundo Marx (2012), o trabalho é elemento central na formação da essência humana e na relação do ser humano com a natureza e a sociedade. Segundo a perspectiva marxista, o trabalho é a essência da vida humana. Por meio do trabalho, o ser humano atua sobre a

natureza, transformando-a para atender às suas necessidades de sobrevivência e, ao mesmo tempo, modifica a si mesmo. É por meio do trabalho que o ser humano se realiza e se torna consciente de suas capacidades criativas. O ser humano, para Marx (2012), é simultaneamente um indivíduo particular e um representante do gênero humano. Essa dualidade se manifesta na capacidade do ser humano de se apropriar de conhecimentos acumulados pela sociedade, desenvolvendo-se a partir de suas relações com outros indivíduos, a natureza, a educação e a cultura. O trabalho humano se diferencia do trabalho de outras espécies vivas porque é uma atividade consciente que se manifesta em produtos que adquirem funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho, a natureza é incorporada ao domínio dos fenômenos sociais, e as necessidades humanas se ampliam, indo além das necessidades básicas de sobrevivência e incluindo necessidades sociais. O trabalho é uma atividade que envolve transformação e autoria. O ser humano se realiza por meio do trabalho, pois nele encontra uma forma de expressar sua vontade conscientemente direcionada para a transformação e a produção. O trabalho é parte do processo de humanização do ser humano. Para ele, o trabalho não se limita a uma atividade laborativa ou a um emprego específico. Em sua dimensão mais abrangente, o trabalho está relacionado à produção de todas as dimensões da vida humana, incluindo a produção dos elementos necessários para a vida biológica e o desenvolvimento de aspectos sociais, culturais e econômicos.

O trabalho docente se dá como atividade educativa específica e intencional que visa possibilitar a apropriação de conhecimento pelas crianças. Sendo assim o trabalho do professor é moldado pela finalidade da ação de ensinar. O docente é caracterizado como alguém que tem à sua disposição conhecimento científico e cultural elaborado, fundamental para fornecer o processo de aprendizado por meio das mediações e interações. Isso significa que o professor atua como um intermediário entre o conhecimento e as crianças. Essas mediações podem assumir várias formas, como a explicação de conceitos, o uso de materiais didáticos, o planejamento de aulas e a criação de ambientes de aprendizagem propícios. O objetivo central do trabalho docente é proporcionar às crianças o conhecimento de instrumentos culturais que lhes permitam compreender e interagir com a realidade social. Além disso, busca-se promover o desenvolvimento individual das crianças, ajudando-os a adquirir habilidades críticas e conhecimentos que vão além da formação cotidiana e espontânea. A docência não pode se limitar à transmissão de informações; ela envolve a formação crítica das crianças. As professoras desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da capacidade das crianças para pensar de forma crítica, questionar, analisar e compreender a complexidade do mundo ao seu redor. O trabalho docente visa superar a

formação espontânea, que pode ocorrer de maneira não estruturada e não sistemática. O trabalho docente é concebido como uma prática educativa cuidadosamente planejada e direcionada para a aprendizagem e o desenvolvimento e o enriquecimento das crianças.

Portanto, a docência é a efetivação de um trabalho educativo específico e intencional, em que o professor detém um conhecimento científico e cultural mais elaborado, por meio de mediações, e pode possibilitar a apropriação desse conhecimento aos educandos, em uma relação interativa e dialética. Dessa forma, o trabalho docente visa propiciar aos educandos o conhecimento de instrumentos culturais para compreender e atuar na realidade social da qual é parte e se desenvolver individualmente. Assim, com esse desenvolvimento é possível haver superação da formação cotidiana que ocorre de forma espontânea, em direção a uma formação que permita aos educandos desenvolver uma postura crítica e adquirir outros conhecimentos, como a ciência, arte, dentre outros (Costa, 2017, p. 86).

Assim há uma relação uma complexidade advinda da natureza multifacetada do trabalho docente. A docência envolve a integração da teoria e da prática. Isso significa que o trabalho do professor não se limita à simples mediação do conhecimento, mas também envolve a análise crítica, a reflexão e a adaptação da teoria à prática em constante evolução. O trabalho docente começa com o planejamento consciente das atividades a serem realizadas com as crianças. No entanto, a realização desse planejamento ocorre na prática, nas interações diárias com os alunos. A sala de aula é o local onde o planejamento encontra vida, e as professoras precisam adaptar seu plano com base nas necessidades e respostas das crianças.

O trabalho docente é influenciado por várias dimensões subjetivas, incluindo as crenças, valores, conhecimentos e experiências pessoais das professoras e alunos. Além disso, as condições de trabalho docente desempenham um papel importante. As professoras precisam equilibrar suas competências pessoais com as condições laborais específicas das escolas e salas de aula. A docência envolve a capacidade de adaptação, pois o professor deve lidar com situações imprevisíveis que surgem durante a interação com as crianças. Assim se percebe uma dinâmica singular da docência que exige uma combinação de habilidades, como gestão, memória e atenção, e ao professor cabe considerar tanto as necessidades individuais das crianças quanto o ambiente coletivo da sala de aula. Isso exige uma habilidade de equilibrar o atendimento às necessidades de cada aluno com a manutenção de um ambiente de aprendizagem produtivo e inclusivo, considerando ainda fatores subjetivos e as condições de trabalho em sua prática educativa.

As condições de trabalho das professoras podem ser afetadas por políticas de descentralização e privatização dos serviços educacionais. As políticas de descentralização e privatização introduzem novas formas de contratação, como contratos de trabalho temporários ou terceirizações. Essas formas precárias de emprego podem resultar em falta de estabilidade

no emprego, benefícios inadequados e incerteza na carreira. As professoras podem enfrentar insegurança financeira devido a contratos de curto prazo. A ênfase na meritocracia pode criar um ambiente competitivo entre as professoras. Os sistemas de recompensas vinculados ao desempenho podem levar a uma pressão adicional para atingir metas específicas. Isso pode ter implicações negativas na colaboração e no bem-estar das professoras, além de criar um foco excessivo em avaliações padronizadas.

Assim sendo, a precarização do trabalho docente envolve a redução de benefícios, salários inadequados e falta de segurança no emprego. Isso pode levar a altas taxas de rotatividade de professoras, o que é prejudicial para a continuidade e estabilidade do trabalho docente e qualidade no atendimento às crianças. As políticas de descentralização e privatização podem criar desigualdades no sistema educacional. Para abordar essas questões e melhorar as condições de trabalho das professoras, é fundamental que as políticas educacionais sejam cuidadosamente planejadas e implementadas, considerando a necessidade de estabilidade no emprego, salários justos, oportunidades de desenvolvimento profissional e reconhecimento adequado do trabalho das professoras.

A realização da atividade docente acontece também sob determinadas condições de trabalho do professor, posto que estas têm sido alvo de políticas de descentralização e privatização dos serviços educacionais, trazendo prejuízos ao professor, como novas formas de contratação, empregos temporários, meritocracia, enfim a precarização do trabalho docente. (Costa, 2017, p. 88)

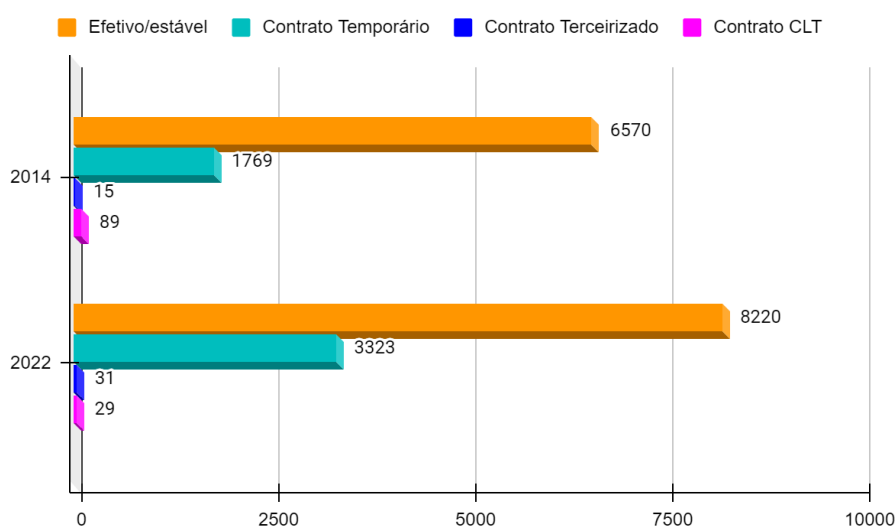
As políticas de ajuste fiscal, processos inflacionários e abordagens tecnocráticas revelam ao longo do tempo negativamente as condições de trabalho das professoras e a qualidade do ensino. A redução dos salários das professoras devido a políticas de ajuste fiscal e à inflação pode desmotivar e desestimular os educadores. Isso pode resultar na perda de profissionais qualificados e experientes, prejudicando a qualidade do ensino. A intensificação do trabalho, muitas vezes associada a metas de desempenho e burocracia excessiva, pode levar ao esgotamento e à falta de tempo para o desenvolvimento profissional e a reflexão pedagógica. As abordagens tecnocráticas enfatizam a padronização e avaliação baseada em números e métricas. Isso pode levar a um foco excessivo em testes padronizados e resultados de curto prazo, em vez de uma educação que promova o desenvolvimento integral das crianças. Formações aligeiradas e superficiais podem enfraquecer a capacidade das professoras de atuar de forma crítica e intencional.

Para Basso (1998, p. 2) a concepção do trabalho docente como uma unidade que não se reduz à soma das partes refletindo uma abordagem integrada da atividade docente. Isso significa que o trabalho do professor não pode ser analisado apenas em termos de suas partes

componentes, como planejamento, ensino, avaliação, mediações, entre outros. Em vez disso, é fundamental considerar as relações essenciais e articuladas entre esses elementos que dão forma à natureza e ao desenvolvimento do trabalho docente. Essa perspectiva reconhece que o trabalho docente envolve uma variedade de dimensões. Portanto, não se trata de abordar essas áreas de forma isolada, mas sim de compreender como elas se influenciam mutuamente e se combinam para criar uma experiência educacional única.

A autonomia do docente está intrinsecamente ligada ao conhecimento sólido e à reflexão profunda. Formações insuficientes podem minar essa autonomia e contribuir para a padronização das práticas de ensino. Além disso, é importante promover uma abordagem para a educação, que valorize o pensamento crítico, a criatividade e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, em vez de se concentrar exclusivamente em avaliações padronizadas. A participação dos professores na elaboração de políticas educacionais também é essencial para garantir que suas perspectivas e experiências sejam consideradas. Assim percebemos pelos dados disponíveis no Censo Escolar (anos 2014 e 2022), considerando o recorte temporal no qual o indicador Número de Docentes Regular na Rede Pública, por Situação Funcional, Regime de Contratação ou Tipo de Vínculo e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município, aparece como indicador pela primeira vez, somaram-se os microdados da creche e pré-escola, para obter os resultados para análise:

Gráfico 5: Situação Funcional, Regime de Contratação e Vínculo em comparação 2014 e 2022 nas dependências administrativas públicas (Federal, Estadual e Municipal) de Goiás



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com dados do Censo Escolar²⁴

²⁴ A elaboração do gráfico utilizou-se do Plano de Dados Abertos (PDA) e das principais bases de dados do Inep sobre a Educação Básica, em Sinopses Estatísticas da Educação Básica dos anos de 2014 e 2022, no indicador

Percebemos a partir dos dados apresentados que embora a situação funcional predominante e mesmo em sua totalidade se dá com docentes efetivos e/ou efetivos estáveis. No entanto, podemos observamos uma quantidade considerável de contratos temporários ainda remanescentes nas dependências administrativas públicas, ao considerar a nota técnica para esse indicador é admitido somente aos docentes em exercício em sala de aula, a partir do pareamento entre a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) e o Censo da Educação Básica, possibilitando uma análise objetiva. A junção das bases em nível individual permitiu o cálculo Situação Funcional, Regime de Contratação e Vínculo, em diferentes níveis de agregação (para nosso recorte utilizamos os microdados das dependências administrativas públicas), aspectos fundamentais para a organização das redes de ensino e do trabalho docente com impacto sobre o atendimento da demanda educacional.

A partir dos dados apresentados e por regra de arredondamento consideramos as seguintes percentagens; em 2014 os docentes com vínculo efetivo ou efetivo/estável eram 77,81%, já os contratos temporários representavam 20,95%, os contratos terceirizados com 0,18% e os contratados em regime CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas) perfazem 1,05%. Ainda, de acordo, com os dados analisados, em 2022, os docentes com vínculo efetivo ou efetivo/estável eram 70,84%, já os contratos temporários representavam 28,64%, os contratos terceirizados com 0,27% e os contratados em regime CLT perfazem 0,25%. Percebemos que houve ao longo dos anos analisados (2014-2022) uma queda de 6,97 pontos percentuais (pp) no número de efetivos ou efetivos/estáveis, o que representou proporcionalmente outros tipos de contratação, mas em destaque como maior porcentagem, o aumento de 7,69 pp de vínculos como contratos temporários.

Essas contratações podem revelar o processo de terceirização da Educação Básica proposta nas reformas educacionais da última década. As reformas educacionais, não apenas no Brasil, mas também em vários países latino-americanos, têm alterado significativamente o cenário da educação. Essas reformas frequentemente visam a uma maior eficiência, produtividade e qualidade do sistema educacional, mas também têm implicações profundas nas relações de trabalho dos docentes. As reformas educacionais impactam nas relações de trabalho e na identidade dos docentes, em especial a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Educação (FUNDEB) por meio da lei n. 9.424/96.

Nossas análises indicam que muitas reformas educacionais têm colocado a administração escolar no centro das políticas, enfatizando a gestão escolar e dando mais autonomia às escolas. Isso pode impactar as relações de trabalho, uma vez que as professoras podem ser chamadas a desempenhar papéis mais amplos na administração e na tomada de decisões escolares. Reformas frequentemente introduzem novos sistemas de financiamento, como o financiamento per capita, e implementam exames nacionais de avaliação. Isso pode levar a uma maior pressão sobre os docentes para que atinjam metas de desempenho e resultados, afetando sua carga de trabalho e suas condições de trabalho, inclusive na aprovação de documentos normativos, sendo esses referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas.

Esse foi o caso da imposição da BNCC (Brasil, 2017), do DC-GE e do DC-LEI ampliado do município de Goiânia, que tem colocado como obrigatória a adesão ao currículo previamente direcionado. Concordamos com Antunes e Praun (2016):

Em sua lógica destrutiva, o capital não reconhece nenhuma barreira para a precarização do trabalho. A exploração sem limites da força de trabalho é em si expressão das contradições estruturais de dada forma de sociabilidade que, ao mesmo tempo em que não pode prescindir do trabalho vivo para sua reprodução, necessita explorá-lo ao extremo, impondo-lhe o sentido mais profundo de sua mercantilização: a abreviação de seu tempo de uso como resultado do aprofundamento, pelo adoecimento, de sua característica de mercadoria de alta descartabilidade. (Antunes e Praun, 2016, p. 423)

A promoção da gestão democrática nas escolas, incluindo a eleição direta de diretores e coordenadores escolares, bem como a participação dos trabalhadores na gestão, tem o potencial de impactar as relações de trabalho ao envolver as professoras em um nível mais profundo nas decisões escolares. Isso pode criar oportunidades para uma maior participação, mas também pode representar desafios na gestão das escolas. O aumento dos dias letivos ou das horas de trabalho pode significar uma dilatação do escopo do trabalho docente. As reformas frequentemente têm como objetivo aumentar a produtividade e a eficiência do sistema educacional, o que pode resultar na intensificação do trabalho para os docentes. Além disso, a introdução de novas formas de contratação, como empregos temporários e critérios de meritocracia, pode precarizar as condições de trabalho das professoras.

Segundo Oliveira (2006) Todas essas mudanças nas relações de trabalho podem afetar a identidade dos docentes. Eles podem se sentir sobrecarregados, pressionados por metas de desempenho, estressados devido à intensificação do trabalho. Tudo isso pode ter um impacto na percepção das professoras sobre sua profissão e sua identidade como docentes. Portanto, compreender o impacto das reformas educacionais nas relações de trabalho das professoras é

fundamental para garantir que as políticas educacionais promovam a qualidade da educação e o bem-estar dos profissionais da educação.

A retórica reformista para os países latino-americanos não difere muito dos discursos e propostas de reformas dos países da América do Norte e da Europa. São as mesmas proposições que encontramos nos programas de reforma para contextos nacionais muito distintos, ressaltando que para os países latino-americanos algumas medidas compensatórias são explicitamente sublinhadas. Estamos em face de um processo de desregulamentação do trabalho e da educação para setores que economicamente não têm condições de interferir nos rumos do desenvolvimento e nem mesmo de se integrarem de forma economicamente ativa nesta sociedade. Novos arranjos das políticas educacionais a educação deve ser ministrada a um custo mínimo, a partir de arranjos locais. Estamos diante da tensão entre local e global, tratada nestes processos de reforma como estratégias de governo local e administração descentralizada. [...] Dessa maneira, podemos perceber que o movimento de reformas que toma corpo nos países da América Latina a partir dos anos 1990, demarcando uma nova regulação educacional, traz consequências significativas para a organização e gestão escolares, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição. (Oliveira, 2006 p. 221 e 224).

A complexidade das reformas educacionais, que, apesar de trazerem algumas mudanças significativas no campo da educação, frequentemente enfrentam desafios na implementação de suas propostas. Além disso, as reformas geralmente são promovidas sob a retórica de promover práticas coletivas de trabalho e reconhecimento dos alunos como sujeitos sócio-históricos, o que pode ser benéfico em termos de qualidade educacional. Entretanto, aponta a lacuna entre os discursos oficiais e a realidade vivenciada pelos trabalhadores da educação. A defasagem entre o que é prescrito nas políticas educacionais e as condições reais de trabalho das professoras é um desafio crítico. Isso inclui a falta de garantias adequadas, como remuneração justa, acesso a espaços e recursos didáticos, entre outros fatores que afetam diretamente a capacidade das professoras de cumprir as expectativas colocadas sobre elas. Além disso, a pressão adicional que essas reformas colocam sobre as professoras. Eles são instados a assumir maior responsabilidade, a serem mais autônomos, a resolver problemas localmente e a trabalhar de forma cooperativa. No entanto, muitas vezes, as condições objetivas e subjetivas não são favoráveis para que eles atendam a essas demandas de maneira eficaz. Ressaltamos a importância de considerar não apenas as políticas educacionais em si, mas também as condições reais nas quais essas políticas são implementadas.

[...] o trabalho docente é concebido como uma unidade, em que as condições subjetivas do professor se relacionam dialeticamente com as condições materiais postas em sua realização, formando uma totalidade. Dessa forma, o trabalho docente que se realiza tem um significado para o professor, uma intencionalidade, visando a um objetivo determinado. (Costa, 2017, p. 89)

Essa abordagem reconhece a importância de entender não apenas o que os docentes fazem, mas também por que o fazem e como suas ações se relacionam com os objetivos educacionais mais amplos. Envolve uma compreensão mais profunda das motivações, valores e crenças dos professores, bem como das condições externas que moldam seu trabalho. Ao considerar o trabalho docente como uma unidade integrada, os docentes nesse sentido, careceriam de conhecer e se tornarem partícipes das políticas educacionais por terem uma visão mais abrangente e informada sobre como melhorar a qualidade da educação não apenas quanto aos componentes individuais, mas à interação complexa e dinâmica entre eles.

Assim, podemos considerar que houve uma dilatação, no plano legal, da compreensão do que seja o pleno exercício das atividades docentes. Todavia, o trabalho docente deve contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, entre outras atividades. Tais exigências são coerentes à nova regulação educativa que, em certa medida, com as reformas educacionais mais recentes, toma lugar em muitos países no mundo. Este quadro de nova regulação educativa no contexto latinoamericano resulta em significativa intensificação do trabalho; precarização das relações de emprego, mudanças consideráveis nas relações de trabalho que repercutem sobre a identidade e condição docente. (Oliveira, 2006, p. 213)

É preciso retomar sobre a natureza do trabalho educativo, que é uma atividade intencionalmente dirigida por fins. O trabalho educativo, especialmente o trabalho docente, desempenha um papel fundamental na humanização dos indivíduos, na medida em que busca mediar conhecimento e promover aprendizagem e desenvolvimento das capacidades das crianças/alunos. No entanto, a realização desse trabalho educativo de forma significativa depende de várias condições, tanto objetivas quanto subjetivas. Para que o trabalho docente seja eficaz na humanização dos alunos, o docente deve encontrar sentido no que faz. Isso implica que o docente compreenda a importância de sua prática pedagógica e esteja motivado para promover o aprendizado das crianças, o que consideramos como práxis. Quando as condições objetivas e subjetivas são adversas, o trabalho docente pode se tornar alienado. Isso significa que o docente pode passar a realizar suas atividades apenas como um meio de sobrevivência, perdendo a intencionalidade e o significado em seu trabalho. O trabalho do professor, muitas vezes, é influenciado pela lógica do capital, especialmente em sistemas educacionais que exigem resultados mensuráveis, como é o caso das avaliações de desempenho dos alunos. Isso pode criar uma pressão sobre as professoras, levando a uma abordagem mais mecanicista da educação, na qual o foco está apenas em alcançar resultados, em vez de promover a compreensão, o pensamento crítico e o desenvolvimento integral dos alunos. Portanto, é fundamental que os sistemas educacionais e as políticas educacionais reconheçam a importância de criar condições que permitam às professoras desempenhar seu

papel de forma significativa e eficaz. Isso envolve não apenas o reconhecimento da importância do trabalho docente na formação dos indivíduos, mas também a criação de condições adequadas de trabalho, a valorização da profissão docente e o apoio ao desenvolvimento profissional das professoras. Quando as professoras encontram significado em seu trabalho e têm as condições adequadas para exercê-lo, o processo educativo se torna mais eficaz na promoção da humanização dos alunos. Para Limonta e Curado (2013, p. 176), “O trabalho docente, por sua condição histórica, está inserido numa lógica de produção (tanto na formação quanto no exercício do trabalho) que o subordina aos critérios do mercado capitalista”.

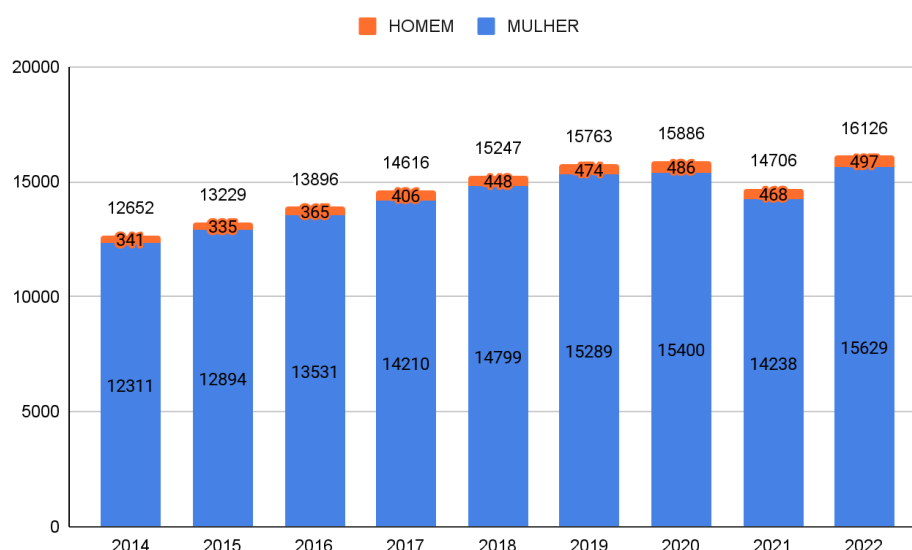
Para Apple (1988) é preciso considerar as categorias de classe social e gênero ao examinar a constituição do magistério, especialmente no contexto histórico. No início do século XIX, as mulheres que se tornaram professoras vinham frequentemente de famílias da classe trabalhadora. Elas se dedicavam a ensinar em escolas públicas, muitas vezes em condições desafiadoras, como turmas com um grande número de crianças e classes heterogêneas, onde as características socioeconômicas, culturais e educacionais dos alunos variavam significativamente. A conexão entre o magistério e a classe social é fundamental aqui. As mulheres que ingressaram no magistério muitas vezes o fizeram porque era uma profissão acessível, e isso estava ligado às suas origens de classe. O magistério era uma das poucas carreiras disponíveis para as mulheres naquela época, e era particularmente comum entre aquelas de origens mais modestas. Além disso, as questões de gênero desempenharam um papel significativo na configuração do magistério. Historicamente, o magistério era considerado um campo apropriado para as mulheres, em parte devido às noções de que as mulheres eram naturalmente inclinadas para o cuidado e a educação. Essa análise ressalta como as dinâmicas de classe social e gênero moldaram a composição do magistério em seu início e como esses fatores históricos continuam a influenciar a profissão docente até os dias de hoje.

Compreender essa interseção entre classe social e gênero é fundamental para uma análise mais abrangente das questões educacionais e da profissão docente. Assim “[...] entraram no magistério não porque gostavam de crianças ou com planos materiais em mente, mas sim porque precisavam trabalhar” (Apple, 1988, p. 9). A partir de mudanças historiográficas, a inclusão das mulheres começa a ser notada na sociedade, além de diversos movimentos feministas, principalmente a partir do século XIX, apontam para alguns avanços. Apesar disso, as mulheres continuam lutando pela igualdade de oportunidades, pela superação da exploração capitalista, traduzidas em inúmeras jornadas de trabalho à qual são submetidas,

aos salários incompatíveis vistos de uma lógica comparativa, e também pela violência doméstica. Enfim, por esse estereótipo consolidado ao longo do tempo, que a sociedade esforça-se para manter.

Para compararmos o processo da historicidade da docência na Educação Infantil como campo feminino de trabalho, buscamos as Sinopses estatísticas da Educação Básica dos anos de 2014 a 2022, nos quais foram incluídos sexo, raça e faixa etária como indicadores do Censo Escolar. Para o recorte proposto separamos os dados no quadro para análise dos dados e construção do gráfico para outras comparações.

Gráfico 6: Número de docentes na Educação Infantil, analisado por sexo em comparação 2014 a 2022, em escolas públicas, no Estado de Goiás



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com dados do Censo Escolar²⁵

Quadro 4: Porcentagem do número de docentes por sexo em comparação 2014 a 2022 no Estado de Goiás

Ano/Sexo	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Feminino	97,30%	97,46%	97,37%	97,22%	97,06%	96,99%	96,94%	96,81%	96,91%
Masculino	2,70%	2,54%	2,63%	2,78%	2,94%	3,01%	3,06%	3,19%	3,09%

Fonte: Quadro elaborado pela autora²⁶

²⁵ A elaboração do gráfico utilizou-se do Plano de Dados Abertos (PDA) e das principais bases de dados do Inep sobre a Educação Básica, em Sinopses Estatísticas da Educação Básica dos anos de 2014 e 2022, no indicador Número de Docentes por sexo e faixa etária segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>

²⁶ A elaboração do quadro se deu a partir dos dados levantados no Gráfico 5 utilizou-se do Plano de Dados Abertos (PDA) e das principais bases de dados do Inep sobre a Educação Básica, em Sinopses Estatísticas da Educação Básica dos anos de 2014 e 2022, no indicador Número de Docentes por sexo e faixa etária segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>

Observamos massivamente o quantitativo de mulheres e a porcentagem da presença feminina da docência da Educação Infantil, sendo elas representando a maior porcentagem de 97,46% em 2015 e a menor sendo 96,81% em 2021. Enquanto docentes do sexo masculino alcançam em porcentagem máxima 3,19% (em 2021), ainda pode-se inferir que esse número represente professores homens com formação em outras áreas que não sejam pedagogia. Assim podemos inferir que o trabalho na Educação Infantil, como campo feminino, é um fenômeno observado em muitos países, e é uma manifestação da divisão sexual do trabalho. As expectativas de que o cuidado e a educação das crianças são responsabilidades femininas e as profissionais que atuam na área frequentemente enfrentam desafios, incluindo a desvalorização de seu trabalho, baixos salários e falta de reconhecimento social. Essas questões estão enraizadas na divisão sexual do trabalho, que perpetua estereótipos de gênero e coloca um fardo desproporcional sobre as mulheres. Para Costa (2017), a igualdade de gênero e o reconhecimento da importância do trabalho na Educação Infantil são questões que devem ser abordadas para garantir que as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade e para promover a igualdade de oportunidades para as educadoras que desempenham esse papel crucial na sociedade.

Assim, como a ideia da maternagem e da domesticidade estiveram presentes no nascimento das instituições, essas ainda guardam resquícios de um trabalho pouco valorizado e reconhecido socialmente, ainda que se afirme hoje, na legislação a necessidade de formação para o exercício da função, no ideário social parece ainda estar longe essas mudanças. (Costa, 2017, p. 97-98)

Cabe ressaltar que é notório a presença feminina na profissão, por se constituir como um processo histórico, ligado ao voluntariado à maternagem, e deve ser observada a partir da ótica de gênero na sociedade capitalista. O patriarcalismo, inferioriza o feminino, diminui o trabalho de cuidado e educação como trabalho doméstico, como se fossem tarefas menores, engendra relações de dominação e submissão. Assim confirmamos:

A desqualificação do trabalho escolar vem transvestida, quer da perspectiva da eficiência e produtividade, enfatizada pela teoria do capital humano, com a sua correlata perspectiva pedagógica da tecnologia educacional, quer, mais sutilmente, por teorias educacionais postas como modernas e inovadoras. (Frigotto, 1989, p.164)

Segundo Rosemberg (2001) e Silveira (2015) também apontam como uma característica da docência na Educação Infantil é a carreira marcada como campo de trabalho feminino, afirmando que dos homens que atuam na área se dedicam à de gestão, devido à uma concepção social de que homens não desenvolvem atividades de cuidado das crianças, pois essas funções são tradicionalmente associadas à maternidade e, portanto, consideradas

exclusivamente femininas, assim historicamente, o trabalho no magistério, especialmente na Educação Infantil tem sido predominantemente feminino, ao contrário de outros níveis de ensino.

O trabalho docente na Educação Infantil requer um profundo entendimento do desenvolvimento infantil e a capacidade de criar ambientes de aprendizagem que atendam às necessidades e interesses das crianças, para além das características do feminino. A promoção de ambientes diversificados e ricos em recursos educacionais é essencial para o desenvolvimento das habilidades e competências das crianças nessa fase crucial de suas vidas. Para Barbosa, Alves e Martins (2011, p. 13), “[...] o professor ocupa posição diferenciada diante da criança no processo de aprendizagem, como mediador privilegiado da cultura, do conhecimento sistemático em níveis científico e cotidiano [...]”.

Para Barbosa (2015) a ênfase na compreensão do desenvolvimento infantil e na criação de ambientes e práticas educacionais apropriadas às crianças na Educação Infantil é fundamental para garantir um ensino eficaz e um ambiente de aprendizagem enriquecedor. Professoras que atuam com crianças nessa faixa etária precisam estar cientes das características específicas do desenvolvimento infantil, que incluem aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos. Isso permite que realizem as mediações e sua interação com as crianças de maneira apropriada e eficaz. A escolha de ambientes diversificados e de brinquedos adequados é uma parte crucial desse processo. Crianças na Educação Infantil aprendem principalmente por meio da exploração ativa e do jogo. Portanto, o ambiente de aprendizagem deve ser projetado para promover a curiosidade, a criatividade e a interação social. Isso inclui fornecer uma variedade de materiais e recursos que permitam às crianças explorar, experimentar e criar. Além disso, a organização dos espaços dentro das salas de aula é importante. Isso envolve planejar a disposição de móveis, recursos e áreas de atividades de maneira a permitir que as crianças tenham acesso a diferentes tipos de atividades e áreas de aprendizagem, como áreas de leitura, construção, arte e exploração sensorial. A organização cuidadosa desses espaços pode ajudar a criar um ambiente rico em oportunidades de aprendizado.

Certamente, o trabalho docente na Educação Infantil envolve uma combinação de conhecimentos teóricos, práticos e experiências acumuladas ao longo do processo de formação profissional e da carreira da professora, num movimento histórico dialético também para a docente. Essa base de conhecimento e experiência é fundamental para que o professor possa criar um ambiente de aprendizagem eficaz e interagir de maneira apropriada com as crianças.

Compreender as características do desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças é fundamental para adaptar as práticas de ensino e as atividades à faixa etária específica da Educação Infantil. Isso envolve compreender como ensinar de maneira eficaz, adaptando os conteúdos e abordagens de ensino às necessidades das crianças pequenas. Também inclui a capacidade de planejar e avaliar o ensino. A prática docente é uma fonte importante de aprendizado e aprimoramento. As professoras acumulam experiências valiosas ao longo de suas carreiras, aprendendo com os desafios e sucessos na sala de aula, na Educação Infantil precisam estar familiarizados com os objetivos e conteúdos curriculares apropriados para as crianças dessa faixa etária. Eles também devem ser capazes de adaptar e personalizar o currículo para atender às necessidades individuais das crianças. As professoras precisam desenvolver habilidades para promover o desenvolvimento socioemocional das crianças, ajudando-as a lidar com emoções, resolver conflitos e desenvolver habilidades sociais.

Para compreendermos sobre os elementos constitutivos da identidade da professora de Educação Infantil, é preciso analisar a função social e o processo histórico dessa etapa, pois influenciará no modo como se percebe seja na forma da lei, seja na relação de trabalho e/ou sociais. O processo de constituição da identidade vai perpassar por pela caracterização do perfil desse profissional, que é composto por especificidades delimitadas pela natureza do atendimento das crianças de zero a seis anos. Corroboramos com Alves (2002, p. 128) sobre a identidade dessas profissionais que dialeticamente:

[...] é perpassada por contradições, revestindo-se de grande complexidade. Seguramente, a práxis cotidiana dos educadores, o que pensam e dizem a respeito do seu trabalho reveste-se de importância fundamental nesse processo, constituindo sentidos e significados da função da educação infantil. (Alves, 2002 p. 128)

Para essa discussão precisamos compreender alguns elementos que constituem a identidade docente das professoras que atuam na Educação Infantil para além de sua formação inicial, mas conhecer e reconhecer os pré-conceitos arraigados que perpetuam a noção de que os indivíduos que atuam em creches e pré-escolas não precisam de formação de nível superior e formação continuada de qualidade. (Alves e Silva, 2015).

Uma vez que a concepção e o contexto histórico são fundamentais para a constituição da identidade da professora, a instituição de Educação Infantil deve ser considerada como educativa e não mais de assistência e somente cuidados, permeando o cotidiano e as práticas de modo sistemático, planejado, intencional e reflexivo; e tais percepções se dão nas múltiplas determinantes, ora antagônicas, ora complementares, na formação profissional

docente. É preciso reconhecer o campo institucional e sua função de cuidar e educar, numa perspectiva entre teoria e prática; percebendo a criança como sujeito histórico-cultural, sem reduzir a docência a atributos pessoais, à ação, em determinada significação social, de caráter lógico. Podemos afirmar em Vale (2018):

As dimensões que constituem o trabalho docente, assim como, a identidade docente de profissionais que atuam na educação de crianças do nascimento aos seis anos se relacionam, se integram e se misturam formando uma totalidade, na qual o trabalho docente se materializa. Neste sentido, a formação inicial e continuada das professoras, seus sentidos e saberes pessoais, advindos de sua vivência, vão se inter-relacionando e constituindo a sua identidade profissional. (Vale, 2018, p. 172)

Socialmente, podemos afirmar que, como um resquício das configurações do atendimento, da inclusão recente da Educação Infantil ao sistema educacional e à própria concepção social de criança e infância, existe uma ideia de que o trabalho com crianças de zero a seis anos não requer formação profissional. O lugar que a Educação Infantil ocupa ainda tem menor valor que a docência nas outras etapas, mas a ausência desses profissionais pode significar retrocessos quanto à efetivação do direito das crianças. Em face do exposto, bem como da cultura da não necessidade de formação para atuar na Educação Infantil, ou ainda, de formação precarizada pela flexibilidade da lei, professoras que alcançam níveis de mestrado ou doutorado buscam sair dessa etapa buscando lecionar na Educação Superior ou em outra etapa.

Assim, vão constituindo-se papéis, funções, identidades, conhecimentos e atuação profissional, relacionadas às condições de trabalho e entre os diferentes sujeitos do processo educativo, dando significados e sentidos para a docência e constituindo-se na identidade profissional.

A identidade profissional para Alves (2002) é composta por elementos relativos, pois perpassa pelo significado de ser profissional de educação infantil, elementos da trajetória pessoal e profissional, consciência e envolvimento político, formação profissional, cursos de formação e especificidade de ser professor, para essa pesquisa em específico, de Educação Infantil. A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 02/09 entre outros dispositivos como a própria CF (Brasil, 1988); a LDBEN (Brasil, 1996) e o PNE (2014) estabelece para os cargos de professor de rede de ensino públicas, o acesso à carreira por concurso de provas e títulos; progressão por titulação, por valorização da experiência profissional, por desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional; isonomia salarial com demais servidores públicos com formação semelhante; orienta a jornada. As condições materiais também constituem essa identidade, sendo os aspectos da profissionalização: carreira, jornada e piso salarial. Confirmando

assim a importância de políticas e diretrizes que possibilitem a identidade e a constituição dela para os professores de Educação Infantil, que perpassam por questões de vida material e concreta.

A constituição da identidade profissional da professora de Educação Infantil, também se constitui na necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação, articulando formação inicial, formação continuada e condições de trabalho. A identidade profissional também é marcada por condições históricas, e de desvalorizando à educação e a profissão docente, a formação debilitada e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores, impactando “na qualidade da educação pública, em decorrência da queda do investimento público e da deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores da educação” (Freitas, 2007, p. 1204).

Nessa perspectiva, podemos afirmar provisoriamente que a formação identitária das professoras de Educação Infantil esteja pautada em características da profissionalização docente, na capacidade de reflexão sobre sua prática, na busca de conhecimentos específicos para a superação da visão assistencialista construída historicamente. Para o encontro com nosso objeto, buscamos compreender na trajetória das professoras aposentadas como esses elementos foram percebidos na trajetória profissional, como a formação, a carreira e a constituição da Educação Infantil como etapa e suas especificidades, a prática docente se incorporaram à identidade dessas professoras.

A formação do docente da Educação Básica ainda se fragmenta de maneira mais intensificada quanto aos conhecimentos pertinentes ao magistério na Educação Infantil, criando espécie de hierarquias e segregando tanto as crianças e suas famílias, quanto os profissionais que trabalham em creches e pré-escolas. É relevante salientar que o modelo de educação pré-primária, inicialmente baseado na filosofia de Froebel, baseada em uma educação compensatória e ingresso no ensino fundamental, resultou na configuração de um modelo de Educação Infantil de baixo custo (Alves e Silva, 2015). Entre tantos debates possíveis ainda ressaltamos que o trabalho docente, no bojo das relações e as motivações que “insistem em separar o que se vê como ações de cuidado daquelas que se considera ação educativa” (Barbosa, 2019), e coloca-se a questão da cisão do cargo de professora dessa etapa, visto que na rede pública, em que se ofertam a Educação Infantil, que possuam atendimento integral e com turmas de 0 a 5 anos²⁷, o trabalho docente é compartilhado entre dois cargos, professora e auxiliar, considerados respectivamente pedagógico e administrativo pela administração pública. Essa separação, para além do campo da organização administrativa

²⁷ O atendimento foi alterado para que contempla-se somente as crianças de 0 a 5 anos.

revela o aprofundamento das diferenças entre os docentes, pelas condições salariais, carga horária de trabalho, responsabilidades, poder, entre outros.

As políticas de formação docente e a constituição do perfil do profissional que atua na Educação Infantil têm colocado perspectivas diferenciadas entre profissionalização e aprimoramento, entre formação inicial qualitativa e cumprimento de prazos, metas quantitativos, assim não se pode pensar condições igualitárias de formação dos profissionais, o que irá incidir diretamente no modelo de atendimento às crianças da Educação Infantil.

Antes da aprovação da LDBEN (Brasil, 1996), como discorrido, já haviam instituições de atendimento às crianças de 0 a 6 anos, com nomenclaturas e público atendido diversos. O cuidado e educação das crianças constituem o processo histórico da Educação Infantil, o que se altera nas configurações históricas são as concepções e a perspectiva, anteriormente às legislações a Educação Infantil apresentava-se em duas configurações de atendimento: às crianças advindas da classe média e alta; e às crianças advindas das classes trabalhadoras ou marginalizadas. E esses se relacionam com a formação ou ao perfil do profissional que atuaria com essas crianças. O primeiro tipo de atendimento era educativo e pedagógico, num caráter escolarizante preparatório para o ensino primário, atualmente correspondente ao Ensino Fundamental. Assim a professora desenvolveria uma função de maternagem, um trabalho “naturalmente” feminino. O segundo tipo era marcado pela perspectiva assistencialista, voluntária e compensatória.

[...] utilização de modelos de expansão que minimizam gastos e investimentos públicos para a EI, em decorrência da priorização do Ensino Fundamental– através da busca e apoio nos recursos da comunidade e criação de programas “não-formais” ou “não-institucionais”. Grande parte da demanda era realizada por instituições filantrópicas e associações comunitárias em atendimento a uma perspectiva mais restrita de concepção de cuidados básicos - como promoção de saúde, alimentação, segurança e aquisição de hábitos - voltados à população de baixa renda. [...] Sobre as ações de cuidado na EI, [...] é preciso ressignificá-las a fim de que não sejam relacionadas apenas às ações de cuidado com o corpo enquanto algo secundário, mas como uma vivência que respeite as reais necessidades, desejos e direitos das crianças como ser humano em sua totalidade. Essa discussão, conforme a autora, constitui-se num importante desafio. (Heck, 2014, p.38)

Com a expansão da Educação Infantil no Brasil, ampliou-se também o debate teórico-prático, discussões no campo das ações educativas e pedagógicas, das próprias experiências práticas e assim modificar a perspectiva da função social da creche, educativa, intelectual e social (Barbosa, 2011). Mesmo com as modificações nas legislações, o caráter de trabalho voluntário, vocacional, materno e espontâneo marca a trajetória da Educação Infantil, apesar de já existirem os cursos de Pedagogia enquanto curso superior. Conforme apontamos em Martins (2007, p. 68):

Outra política de formação de professores para a Educação Infantil vem expressa na LDB/1996 que define a formação desses profissionais em nível superior, porém admite a formação em nível médio o que, a longo prazo, representará uma desqualificação significativa. Nessa perspectiva, estará validando a formação de professores para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em nível médio. A inserção de profissionais com formação em magistério nível médio é amplamente aceita nas instituições de atendimento à criança pequena.

Em 1994, o MEC junto ao Departamento de Políticas Educacionais e o Coedi, apresentaram o documento: Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (BRASIL, 1994). O documento representa um marco para essa etapa, reconhece a formação como padrão de qualidade educacional, especificamente aponta sobre uma capacitação e formação profissional para os que atuam na Educação Infantil. Realiza ainda uma reflexão sobre o currículo da Educação Infantil e a formação de professoras, reforça o perfil do profissional em conceber o educar e o cuidar, numa perspectiva de educação integral da criança. Sobre a formação de professoras considera o papel da universidade e orienta as diferentes organizações em que se podem configurar, reafirmando o interesse em:

[...] com a tradição assistencialista, incorporar o componente educativo, integrado ao cuidado e a profissionalizar as pessoas que lá trabalham. Ou seja, a expectativa é que em nível nacional de uma caminhada em direção a melhoria na qualidade do atendimento que já vem sendo oferecido pelas creches na Esfera dos cuidados e que incorpore uma ação educativa intencional, também de qualidade. (ROSEMBERG, p. 51 *apud* BRASIL, 1994)

No documento Políticas Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994b) a preocupação sobre a formação de professores é expressa nas Diretrizes Pedagógicas que afirma que a melhoria na qualidade se dá com ações sistemáticas, para que as relações na creche e pré-escola tenham caráter educativo, para tanto aponta a necessidade de conhecer “sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem na primeira etapa da vida humana (Brasil, 1994b, p. 16). Prevê ainda que para a implementação de uma proposta pedagógica pautada nessas diretrizes, o educador precisa ter uma intenção educativa, ser mediador, das atividades, avaliando e planejando conforme o nível de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Brasil, 1994b). Descreve assim o trabalho docente, colocando o profissional como professor, que é reflexivo, tem condições teóricas e metodológicas de desempenhar tais funções.

Tais diretrizes orientam e preconizam que os profissionais de Educação Infantil, seja em funções diretamente com as crianças ou de gestão (supervisão ou orientação), têm a função de educar e cuidar, de forma integrada; sendo garantida à eles valorização quanto às

condições de trabalho, plano de carreira, remuneração e formação, formação inicial, em nível médio e superior, com currículo conteúdos específicos relativos a esta etapa educacional; e estabelece prazo de 8 anos aos que não possuem a qualificação mínima em nível médio (Brasil, 1994b). Embora exista a percepção de avanços, não aponta ações ou recursos financeiros e legais para efetivação dessas propostas.

A LDBEN (Brasil, 1996) representa um marco para a educação infantil, em muitos aspectos, entre eles integra como uma etapa da Educação Básica, preconiza sobre o repasse de verbas, e torna o município responsável legal pela manutenção, oferta, organização e fiscalização dessa etapa, além da exigência da formação superior para o professor da educação infantil.

Cabe ainda lembrar: a centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, ressaltando-se que o trabalho é uma atividade humana essencial e que deve ser conhecido enquanto atividade ampla e como atividade particular, articuladora de projetos específicos no caso da educação infantil, que nem sempre se resume à aplicação de conhecimentos tradicionalmente elaborados com base na outras etapas do ensino fundamental. (Barbosa, 2013, p. 122)

Em relação aos profissionais da Educação Infantil, a LDB (Brasil, 1996) decreta que até o final da década esses profissionais deverão ter formação em nível superior, aceitando inclusive formação em nível médio, na modalidade normal. Ou seja, até o ano de 2007 todas as profissionais que exerciam as funções docentes em na Educação Infantil, seja em creches ou pré escolas, deveriam ser professoras e ter formação específica na área. Sobre essa formação, a legislação define que se dará em cursos de licenciatura, de graduação plena em universidades e em institutos superiores de educação. A partir dessa lei que inaugura a presença dos institutos superiores de educação e dos cursos normais Superiores. A deliberação proposta revela a necessidade de formação superior para as professoras de Educação Infantil, um avanço quanto a profissionalização da carreira, mas o aligeiramento dessa formação provocou uma avalanche de cursos emergenciais, seguindo a política de privatização, cursos em sua maioria pagos. Assim o Estado delega às professoras a responsabilidade por sua formação, negando condições para que elas se profissionalizem (Cerisara, 2002).

3 Afinal, quando se chega ao final da carreira? Relações possíveis entre etarismo²⁸ e aposentadoria

Vivenciar a aposentadoria não constitui uma tarefa fácil, em virtude dos estigmas vinculados a essa etapa da vida, a qual demanda preparação e reflexão prévias. Afinal, efetivar a desvinculação do meio profissional, que não só era seu trabalho, mas também um ambiente de troca de conhecimento, experiências e amizade, é um processo complexo e que deve ser realizado aos poucos. (Meira e Leite, 2015, p. 229)

A promulgação da CF 88 (Brasil, 1988) representou avanços no campo educacional e social para as crianças, para Educação Infantil e para a formação e profissionalização das professoras, conforme já discorremos. Para além dessas percepções, a CF 88 (Brasil, 1988) é conhecida como Constituição cidadã pois atende ao anseio de movimentos sociais e trata de aspectos fundamentais para a sociedade brasileira. Um fator relevante para o reconhecimento dos direitos sociais no Brasil, foi o estabelecimento do conceito de Seguridade Social, definida como "um conjunto integrado de ações de iniciativas dos poderes públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social" (Brasil, 1988, Art. 194, p.123), direito universal de todo cidadão brasileiro. O conjunto dos dispositivos legais, a especificidade do trabalho pedagógico, a atividade do docente na perspectiva assistencial e jurídica se enquadra como insalubre, pois em seu cotidiano o profissional estaria exposto a situações desencadeadoras de problemas psíquicos e físicos, tomando assim a aposentadoria do professor caracterizada como aposentadoria especial. Assim a redação da constituição estabelece as normativas, na redação dada pela Emenda Constitucional n. 103 de 2019, concedendo a aposentadoria especial para aqueles que comprovem o exercício do magistério nas etapas da Educação Básica.

Art. 40. O regime próprio de previdência social dos servidores titulares de cargos efetivos terá caráter contributivo e solidário, mediante contribuição do respectivo ente federativo, de servidores ativos, de aposentados e de pensionistas, observados critérios que preservem o equilíbrio financeiro e atuarial.

III - no âmbito da União, aos 62 (sessenta e dois) anos de idade, se mulher, e aos 65 (sessenta e cinco) anos de idade, se homem, e, no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na idade mínima estabelecida mediante emenda às respectivas Constituições e Leis Orgânicas, observados o tempo de contribuição e os demais requisitos estabelecidos em lei complementar do respectivo ente federativo.

§ 5º Os ocupantes do cargo de professor terão idade mínima reduzida em 5 (cinco) anos em relação às idades decorrentes da aplicação do disposto no inciso III do § 1º,

²⁸ O termo "etarismo" ou "idadismo" derivado do inglês "ageism" refere-se ao preconceito ou discriminação com base na idade. Foi originalmente conceituado por Robert Butler (1969), um gerontologista americano, e é comparado a outras formas de discriminação. No Brasil, o termo "etarismo" foi inicialmente adotado, e tem uma tradução literal do inglês, "idade" resultando em "idadismo". Essa terminologia e discussão ajuda a legitimar o termo e torná-lo mais claro e amplamente aceito, facilitando seu uso em comunicações técnicas e no discurso geral. O uso do termo "etarismo" em nossa pesquisa se dá pelo fato da aproximação linguística da expressão nominal faixa etária utilizada como indicador das pesquisas censitárias. Quanto à utilização do termo "ageismo" nas citações, essas foram mantidas a fim de garantir a autenticidade do texto.

desde que comprovem tempo de efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio fixado em lei complementar do respectivo ente federativo. (Brasil, 2019)

Ao longo da história, a sociedade, a economia e a política se transformaram, assim a escola, em especial, as instituições de Educação Infantil percorreram um longo caminho até serem parte de um sistema educacional, em que o trabalho tem características singulares, bem como os profissionais que atuam nessa etapa. Os novos papéis atribuídos à Educação Infantil e ao professor também se apresentam como desafios, e requerem novas atitudes em relação à formação e à ação cotidiana do docente. As professoras aposentadas, assim como os demais docentes, estão inseridas nesse processo. Ele vivencia a realidade da escola pública que promoveu a abertura de vagas a todos os setores sociais, mas que ainda não definiu estratégias de superação das diferenças, em função da melhoria da qualidade do ensino nela oferecido.

A instituição de Educação Infantil e suas professoras têm se caracterizado por múltiplos afazeres, por fatores ou elementos diversos, como baixo salário, disponibilidade de jornada parcial, complementação de renda. Assim, é possível considerar que muitos professores admitem outras atividades, sem relação com o meio escolar, ou se aposentam como alternativa de se “distanciar do trabalho, muitas vezes em decorrência de problemas psicológicos e físicos que podem estar vinculados aos dilemas cotidianos e a pressão que sofrem no desempenho de sua função” (Meira e Leite, 2015, p. 221).

Pensar em aposentadoria significa preparar-se e encarar o envelhecimento e as mudanças causadas pelo afastamento de suas atividades laborativas, que podem permanecer ou não após o benefício concedido como modo de preparo ou desligamento parcial, até sua desvinculação total do mercado de trabalho. As diferentes formas pelas quais os sujeitos percebem o trabalho e a aposentadoria podem ser ressaltadas pela história de vida de cada um. Assim como os processos de envelhecimento e de aposentadoria são singulares e diversos, com múltiplas determinantes e que essas se relacionam com a vida social, no trabalho, na vida familiar, com a rotina laborativa, os papéis sociais, o modo de ser, os projetos de vida e outros fatores.

A aposentadoria é um direito historicamente conquistado pelas lutas trabalhistas e que merece ser usufruído pelos trabalhadores. O que notamos, no entanto, por meio de pesquisas como esta, é que o trabalho pode ser um lugar de adoecimento e sofrimento, do qual alguns trabalhadores esperam avidamente poder se desligar, mas para outros pode ser também lugar de possibilidade de ampliação da subjetividade, de construção de prazer e saúde. É importante destacar também que esse trabalhador não faz suas escolhas sem que esteja atravessado por outros coletivos além do de trabalho. Não podemos esquecer que o sujeito não se constroi sozinho no mundo; "seus" valores também são resultado de construções sociais. Portanto, o uso de si por si já é também permeado por outros coletivos que fazem parte da história de cada um. O uso de si por si deve ser compreendido, portanto, não como um indivíduo que

faz escolhas sem nenhuma influência, mas como um trabalhador que em seu cotidiano terá que escolher esse ou aquele caminho. Não há como delegar esse destino que será vivido por cada um no dia a dia de trabalho. E é assim que se farão as escolhas para dar conta das variabilidades do trabalho, na articulação do uso de si por si e no uso de si pelos outros (Meira e Leite, 2015).

O trabalho docente não é apenas o resultado da formação profissional formal, mas é profundamente influenciado por experiências de vida e aprendizado ao longo de toda a trajetória de uma pessoa. As professoras frequentemente baseiam sua própria prática no que vivenciaram como alunos ao longo de suas vidas, como um processo identitário da própria docência. A socialização e o desenvolvimento profissional das professoras não param, a formação é contínua ao longo de suas carreiras, à medida que eles se atualizam em relação às últimas pesquisas e suas próprias práticas pedagógicas. Isso é crucial para oferecer, em específico, na Educação Infantil, uma educação de qualidade.

As experiências pessoais e a história de vida de um professor desempenham um papel importante em sua abordagem ao ensino. Essa bagagem pode moldar suas perspectivas, valores e atitudes, influenciando sua interação com os alunos e seu compromisso com a educação. O tempo também desempenha um papel essencial no desenvolvimento do trabalho docente. À medida que as professoras ganham experiência ao longo dos anos, sua compreensão da prática educacional tende a evoluir. Eles podem aprimorar suas habilidades pedagógicas, adaptando-se às mudanças nas necessidades dos alunos e na dinâmica da sala de aula. A socialização ao longo da vida não é linear. Professoras podem experimentar momentos de continuidade, onde aplicam consistentemente abordagens pedagógicas bem-sucedidas, bem como momentos de ruptura, onde reavaliam suas práticas e buscam inovação. Essas fases são parte do desenvolvimento profissional. Essa perspectiva mais ampla da formação do professor reconhece que o processo de tornar-se um educador eficaz é complexo e multifacetado, indo além da educação formal e das técnicas pedagógicas. A compreensão do papel do tempo, do trabalho e da história de vida é fundamental para entender como as professoras moldam suas identidades e práticas, e como esses elementos influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

Além da formação acadêmica e das experiências pessoais, as professoras desenvolvem saberes específicos ao longo de suas carreiras, que são fundamentais para a prática docente. Esses saberes, muitas vezes chamados de "saberes da prática" ou "saberes docentes". Os saberes da prática das professoras são construídos a partir da interação contínua com os alunos, a adaptação às necessidades da turma, a experimentação de diferentes estratégias de ensino e a resolução de desafios específicos do cotidiano escolar. Eles incluem conhecimento

implícito e habilidades práticas, vinculados há práxis. Os saberes das professoras são incorporados a sua estrutura mental que influencia a maneira como eles percebem, pensam e reagem às situações na sala de aula. Além disso, as professoras desenvolvem habilidades específicas, como a capacidade de gerenciar a sala de aula, adaptar o conteúdo às necessidades dos alunos e criar um ambiente de aprendizado eficaz (Krawulski et al, 2017). Os saberes das professoras são validados e refinados por meio da experiência e da reflexão constante sobre a teoria e a prática. Reconhecer e valorizar esses saberes da prática, desses docentes e a historicidade de suas docências, é fundamental para o desenvolvimento profissional das professoras e para a melhoria da educação como um todo.

O cotidiano laboral docente, exatamente por suas características, ou apesar delas, molda de tal forma o profissional que ele constroi sua trajetória e sua própria vida em torno da prática docente, caracterizando a denominada centralidade. [...] O fenômeno se dá de tal modo e com tal intensidade que, ao aproximar-se do momento que o conduziria ao final de sua carreira, não vislumbra perspectivas outras para sua vida que não permanecer exercendo a docência, em muitos casos, de forma voluntária. Múltiplas razões estão no cerne da escolha por essa permanência. (Krawulski et al, 2017, p. 60-61)

Considerando então que o ser é social e produz o conhecimento dos homens, e a consciência individual pode influenciar no social. As forças de produção materializadas apresentam contradição com as relações de produção dos trabalhadores e de propriedade. As contradições da vida material, o conflito entre as forças produtivas e as de produção, as suas causas e tendências de desenvolvimento formulam uma formação social, enfrenta a resistência e o conformismo das velhas conformações sociais, a conservação do status de quem goza de privilégios, da elite de determinado período histórico. Essa mudança estrutural não é tida de maneira imediata e a tomada de consciência se dá gradualmente e coletivamente. Para “pensar” criticamente e consciente é preciso romper com a concepção de mundo imposta, ou seja, participar da própria concepção do mundo de maneira consciente e crítica, participar da produção da história. A concepção de mundo é determinada por determinado grupo, criticar a própria concepção de mundo é torná-la unitária e coerente, é a tomada de consciência.

Em Gramsci (1999), o ser humano, se depara com a cultura, e é capaz de elaborar autocrítica contínua e essencial na relação com sua práxis, sendo chamada de “atividade sensível humana”. Assim pode-se compreender que por meio dela o trabalho apresenta-se como categoria central, o objeto não é o ser em si, e sim o ser que se constitui pela atividade humana e real. Analisando, as mudanças nas organizações do trabalho e da própria atividade

do trabalhador, reflete no objeto criado quando o trabalho não é alienado, revelando a ligação entre objeto do saber social e trabalho.

É a ação concreta do homem que, por suas necessidades históricas, opera e transforma a realidade. O conceito na aproximação ao materialismo histórico, “ [...] é o historicismo absoluto, a mundialização e terranidade absoluta do pensamento, um humanismo absoluto da história.” (Gramsci, 1999, p. 155). A “práxis” é uma expressão ligada ao marxismo que expressa o vínculo entre a teoria e prática, pensamento e a ação. O marxismo da forma em que difundido se depara com a questão da ‘realidade objetiva do mundo exterior’, ou seja objetivamente real, ‘senso comum’, assim a filosofia da práxis não pode deixar de se apresentar, como superação do modo de pensar preexistente e como crítica do ‘senso comum’.

Quando, individualmente, um elemento da massa supera criticamente o senso comum, ele aceita, por este mesmo fato, uma filosofia nova: daí, portanto, a necessidade, numa exposição da filosofia da práxis, da polêmica com as filosofias tradicionais. [...] só pode ser concebida em forma polêmica, de luta perpétua. Todavia, o ponto de partida deve ser sempre o senso comum, que é espontaneamente a filosofia das multidões [...] (Gramsci, 1999, p. 116).

Gramsci (1999) percebe o mundo, criação de “relações humanas” entre homens e homens, entre homens e coisas, relação humana ela mesma como parte de um todo. Para além da política, mas também o trabalho, a cultura e as ideologias se dá a filosofia que é também uma política tornando-se como uma tomada de consciência dos conflitos de estrutura e, atuam para transformá-los. Parece, então, que

[...] somente a filosofia da práxis realizou um passo à frente no pensamento [...] evitando qualquer tendência para o solipsismo, historicizando o pensamento na medida em que o assume como concepção do mundo [...] que ensina como não existe uma ‘realidade’ em si mesma, em si e para si, mas em relação histórica com os homens que a modificam. (Gramsci, 1999, p. 116)

Tal qual enunciado em Marx (2007), toda práxis social é, de certa maneira, não apenas uma atividade de transformação do mundo exterior, mas também um processo que transforma o próprio trabalhador. Essa perspectiva enfatiza o impacto do trabalho não apenas no produto ou no serviço resultante, mas também no indivíduo que o realiza. O trabalho é uma atividade que envolve a aplicação de habilidades, conhecimentos e esforço. À medida que os trabalhadores realizam suas tarefas e lidam com desafios no trabalho, eles desenvolvem e aprimoram suas habilidades, aprendem com suas experiências e crescem como profissionais e seres humanos. Essa transformação pessoal é uma parte intrínseca do processo de trabalho. O trabalho desempenha um papel fundamental na construção da identidade das pessoas. A

profissão de um trabalhador muitas vezes se torna uma parte importante de sua identidade pessoal. A maneira como alguém se vê e é percebido pelos outros frequentemente está ligada ao seu trabalho e à forma como ele o realiza. O senso de realização e autoestima muitas vezes está ligado ao sucesso no trabalho. É importante observar que, embora o trabalho possa ser uma fonte de crescimento e desenvolvimento pessoal, também pode ser fonte de estresse e desafios. Condições de trabalho precárias, cargas excessivas de trabalho e podem ter um impacto negativo na saúde mental e emocional dos trabalhadores. Portanto, é essencial considerar não apenas o aspecto econômico do trabalho, mas também seu impacto nas vidas das pessoas.

Assim a identidade de uma professora é moldada por sua prática ao longo do tempo, é construída ao longo de sua carreira, à medida que ele ganha experiência, enfrenta desafios e desenvolve seus conhecimentos por meio da práxis. A forma como as professoras se veem e são percebidos pelos outros frequentemente é fortemente influenciada por sua prática profissional. Professoras trazem consigo sua própria bagagem cultural e valores pessoais para a sala de aula. É importante que as professoras reconheçam a influência de sua história de vida e socialização como aluno, mas também busquem o aprimoramento profissional contínuo. Isso pode envolver a aprendizagem de novas estratégias pedagógicas, a reflexão sobre práticas antigas e a adaptação às mudanças nas necessidades dos alunos e na prática docente. Por essa relação intrínseca entre sujeito e identidade profissional das professoras de Educação Infantil faz com a aposentadoria ou o processo de transição entre o trabalho e o não trabalho se torne tão relevante para essa pesquisa. Escreve Marx que, nessa forma:

[...] a riqueza efetiva da sociedade e a possibilidade de ampliar constantemente seu processo de produção não dependem [...] da duração do mais-trabalho, mas de sua produtividade e das condições mais ou menos abundantes de produção em que ela tem lugar. Com efeito, o reino da liberdade só começa onde cessa o trabalho determinado pela necessidade e pela adequação a finalidades externas; pela própria natureza das coisas, portanto, é algo que transcende a esfera da produção material propriamente dita. Do mesmo modo como o selvagem precisa lutar com a natureza para satisfazer suas necessidades, para conservar e reproduzir sua vida, também tem de fazê-lo o civilizado – e tem de fazê-lo em todas as formas de sociedade e sob todos os modos possíveis de produção. À medida de seu desenvolvimento, amplia-se esse reino da necessidade natural, porquanto se multiplicam as necessidades; ao mesmo tempo, aumentam as forças produtivas que as satisfazem. Aqui, a liberdade não pode ser mais do que o fato de que o homem socializado, os produtores associados, regulem racionalmente esse seu metabolismo com a natureza, submetendo-o a seu controle coletivo, em vez de serem dominados por ele como um poder cego; que o façam com o mínimo emprego de forças possível e sob as condições mais dignas e em conformidade com sua natureza humana. Mas este continua a ser sempre um reino da necessidade. Além dele é que tem início o desenvolvimento das forças humanas, considerado como um fim em si mesmo, o verdadeiro reino da liberdade, que, no entanto, só pode florescer tendo como base aquele reino da necessidade. (Marx, 2017, p. 882-883).

A centralidade do trabalho na vida das pessoas na sociedade contemporânea e o processo de aposentadoria pode ser um momento complexo de transição.

O trabalho desempenha um papel fundamental na construção da identidade pessoal e no sentido de pertencimento na sociedade. Muitas vezes, as pessoas são identificadas por suas ocupações e carreiras, e o trabalho é uma fonte de significado em suas vidas. Assim, para discutir a alienação do trabalho, Karl Marx (2011, 2017), refere-se a várias dimensões em que o trabalho humano se torna desumanizador e opressivo. A alienação ocorre quando o trabalho é percebido como algo externo ao trabalhador, não fazendo parte de sua natureza. No estado de alienação, o trabalhador não se realiza em seu trabalho, mas, pelo contrário, nega a si mesmo. Isso significa que o trabalho não proporciona satisfação pessoal ou autorrealização; em vez disso, o trabalhador experimenta sofrimento. O trabalhador se sente fisicamente esgotado e mentalmente deprimido como resultado de seu trabalho. A atividade laboral não permite o livre desenvolvimento de suas energias mentais e físicas. Na perspectiva de Marx (2011, 2017), o trabalho sob alienação é percebido como trabalho forçado. O trabalhador não o realiza voluntariamente, mas é imposto a ele, muitas vezes como uma necessidade para sua sobrevivência. O trabalho alienado não é uma atividade que satisfaça uma necessidade intrínseca, mas serve apenas como um meio para satisfazer outras necessidades, como a obtenção de salário para sobrevivência. A alienação do trabalho é acentuada pelo fato de que o trabalhador não trabalha para si mesmo, mas sim para outra pessoa, muitas vezes um empregador. O trabalhador não se pertence a si mesmo no trabalho, mas a outra entidade ou indivíduo.

Então Marx (2011, 2017) contrasta essa experiência alienada do trabalho com a ideia de que o trabalho humano, quando livre e consciente, é uma atividade vital que envolve a auto-realização e a produção de valor universal. Em resumo, a alienação do trabalho, resulta em uma experiência na qual o trabalhador se sente despojado de sua liberdade, criatividade e auto-realização. Em vez de se sentir à vontade em seu trabalho, ele experimenta sofrimento e desumanização.

No sistema econômico capitalista, os indivíduos perdem o controle sobre o que produzem e para quem produzem. Em vez de trabalharem para si mesmos ou para a comunidade, eles vendem seu trabalho em troca de salários para os donos do capital. O resultado de seu trabalho se torna uma mercadoria, separado de sua vida pessoal e identidade. Isso significa que o produto do trabalho não é algo que eles possam chamar de seu, pois pertence ao empregador, e o trabalho se transforma em uma transação comercial, onde a pessoa vende seu esforço em troca de dinheiro, sem um senso de propriedade ou controle

sobre o que é produzido. Essa dinâmica gera questões sobre a alienação do trabalhador e a exploração no sistema capitalista. “Estranhado frente ao produto do seu trabalho e frente ao próprio ato da produção da vida material, o ser social torna-se um ser estranho frente a ele mesmo: o homem estranha-se o próprio homem” (Antunes, 2008, p. 146).

Nas relações entre o trabalho, a alienação, as relações sociais, e o impacto desses fatores na prática do trabalho docente podem se impactar. No contexto das relações econômicas capitalistas, o trabalho humano é tratado como mercadoria. Isso significa que os trabalhadores, em troca de salários, vendem sua força de trabalho para os proprietários dos meios de produção (os capitalistas). O trabalho se torna uma mercadoria sujeita às leis do mercado, onde a exploração pode ocorrer. A alienação do trabalho, conforme discutida por Marx, leva a um senso de estranhamento. Os trabalhadores se tornam estranhos ao produto de seu trabalho e ao próprio ato de produção. Em vez de uma atividade vital e autônoma, o trabalho se transforma em uma tarefa mecânica, desprovida de sentido, que visa principalmente atender às necessidades capitalistas.

A transição para a aposentadoria é um momento de mudança significativa. Pode ser um período de reflexão sobre o que fazer a seguir e como preencher o tempo que anteriormente era dedicado ao trabalho. Para alguns, a aposentadoria oferece a oportunidade de explorar novos interesses e atividades; para outros, pode ser um desafio adaptar-se à perda do papel profissional. A aposentadoria pode ter implicações na saúde mental dos indivíduos. Aqueles que têm uma forte identidade profissional e laços sociais no trabalho podem enfrentar sentimentos de perda, nesse processo.

O trabalho docente desempenha esse papel identitário, em que o sujeito e suas experiências se fundem no exercício da docência.

É importante retomar a experiência de aposentadoria que se aplica a todos (Krawulski e Ribeiro, 2013). Cada pessoa enfrentará a transição de maneira única, com base em suas circunstâncias pessoais, financeiras e emocionais. É preciso considerar diante da realidade do docente no Brasil como essas e esses trabalhadores têm se preparado para a aposentadoria, não apenas financeiramente, mas também emocionalmente, visto que aposentadoria é um momento de vida que merece reflexão e planejamento cuidadosos. Ela pode ser uma oportunidade para a autodescoberta e a exploração de novos interesses, desde que seja encarada com a devida atenção aos aspectos emocionais e psicossociais envolvidos. Assim reiteramos Krawulski et al (2007):

A aposentadoria pode ser considerada uma transição, que tem sido vivenciada por pessoas fisicamente ativas e em condições psicológicas de se manterem trabalhando

e buscando outras atividades profissionais e que têm passado pelo processo de reflexão a respeito do que fazer da vida após o desligamento formal do trabalho. [...] Além de concorrer para a perda da identidade profissional, a possibilidade de não trabalho na aposentadoria pode vincular-se a sentimentos negativos e/ou ambivalentes, representando uma passagem para a solidão e para o tédio, ao se opor à positividade do trabalho na vida societária contemporânea. (Krawulski, et al 2017, p. 56)

A dinâmica das relações de trabalho em um contexto em que o capital financeiro e a maximização de lucros desempenham papéis predominantes. A terceirização, de fato, tornou-se uma estratégia-chave nesse cenário, e isso tem consequências profundas para os trabalhadores e para a sociedade em geral. A terceirização muitas vezes leva à precarização do trabalho. Os trabalhadores terceirizados frequentemente enfrentam salários mais baixos, benefícios reduzidos e menos segurança no emprego em comparação com os funcionários contratados ou mesmo concursados, como prevê a legislação educacional para as escolas e centros educacionais públicos. A busca por "flexibilidade" nos contratos de trabalho, embora seja vantajosa para as empresas, muitas vezes cria insegurança nos trabalhadores. Contratos por tempo determinado e condições de trabalho instáveis podem tornar difícil para os trabalhadores planejar suas vidas e garantir a segurança financeira. Aliados à essa situação há pressão por altas taxas de produtividade e longas horas de trabalho que podem ter sérias consequências para a saúde física e mental dos trabalhadores. Eles podem enfrentar estresse crônico, exaustão e problemas de saúde relacionados ao trabalho. A terceirização muitas vezes permite que as empresas evitem a responsabilidade por garantir direitos trabalhistas, como férias pagas, licença médica e a participação em sindicatos. Isso enfraquece as proteções trabalhistas e torna mais difícil para os trabalhadores reivindicarem seus direitos. Ainda contribui para a ampliação da desigualdade social, uma vez que os trabalhadores terceirizados muitas vezes recebem menos e têm menos benefícios do que os funcionários diretos. Isso cria disparidades econômicas significativas na sociedade, afeta diretamente a qualidade do trabalho docente e da educação. O contexto é um desafio para a classe trabalhadora, pois enfraquece suas condições de trabalho, seus direitos e seu poder de negociação. Isso destaca a importância de debater e implementar políticas que protejam os direitos dos trabalhadores, promovam a justiça social e equilibrem o poder entre o capital e o trabalho.

Em um universo em que a economia está sob comando e hegemonia do capital financeiro, as empresas buscam garantir seus altos lucros exigindo e transferindo aos trabalhadores e trabalhadoras a pressão pela maximização do tempo, pelas altas taxas de produtividade, pela redução dos custos, como os relativos à força de trabalho, além de exigir a "flexibilização" crescente dos contratos de trabalho (Antunes, 2018, p. 29).

A disseminação da gestão por metas no mundo do trabalho, principalmente a partir das medidas de reestruturação produtiva implementadas nas décadas de 1980 e 1990, acende um modelo gerencialista de gestão baseado na mensuração de resultados e tem implicações profundas na dinâmica de trabalho e nas relações de trabalho. A gestão por metas muitas vezes atua como um mecanismo disciplinador, exigindo que os trabalhadores atinjam metas específicas, frequentemente com consequências negativas para aqueles que não as alcançam. O engajamento "voluntário" dos trabalhadores na busca das metas muitas vezes ocorre em um contexto em que as recompensas e benefícios estão ligados ao alcance dessas metas. Isso pode levar os trabalhadores a se esforçarem em direção a esses objetivos, mas também pode criar uma sensação de precariedade no emprego.

No caso do trabalho docente se dá por meio das reformas educacionais neoliberais, que insistem em formações aligeiradas, perda da identidade docente, condições concretas precárias de trabalho, sobrecarga, concepções sobre infância, criança, e o do próprio trabalho enviesadas para o assistencialismo ou escolarização, dificuldade de reflexão/práxis sobre o trabalho pedagógico, que podem se desdobrar em diversas condições atenuantes sobre a saúde do docente, ou mesmo o abandono do trabalho na Educação Infantil. Concordamos com Costa (2017) ao pensar nesse cenário que:

[...] as questões de cuidar e educar ainda se demonstram desconectadas nas ações efetivas das educadoras de creche em suas ações docentes. Vários elementos podem ser levantados para pensar os desafios impostos à educação das crianças nas creches, tais como: a falta de formação inicial e continuada, as condições concretas de trabalho, os baixos salários e a falta de prestígio social dos trabalhadores, a carga horária excessiva de trabalho, o grande número de crianças nas salas, a falta de profissionais para a manutenção diária das instituições [...] (Costa, 2017, p. 23)

É interessante observar como atender aos critérios para a aposentadoria, especialmente no contexto do trabalho docente, não necessariamente representa o fim da carreira ou o desligamento completo das atividades profissionais. Os docentes muitas vezes optam por continuar trabalhando, seja por motivação pessoal, conexões profissionais estabelecidas ao longo dos anos ou simplesmente pela centralidade ocupada pelo trabalho, e pelo campo em que atuam. Alguns docentes aposentados podem escolher continuar trabalhando em outras redes, como a privada por exemplo, ou no caso de concursados em dependências federativas diferentes, uma vez que a carga horária da profissão permite esse arranjo (Rede municipal A e Rede municipal B; Rede municipal e rede privada; Rede municipal e Rede Estadual) porque o trabalho faz parte de sua identidade e eles desejam permanecer ativos e envolvidos em suas áreas de atuação. Pode-se ainda considerar que muitas professoras não se aposentam por uma questão salarial. A cultura dos bônus, como estratégia de redução dos direitos trabalhistas e

sistema de "redução" das faltas, tem levado ao trabalho continuado, mesmo tendo tempo para aposentadoria.

Ademais, professores aposentados na Educação Infantil podem manter o reconhecimento e o *status* que conquistaram ao longo de suas carreiras, o que pode ser uma fonte de motivação para continuar trabalhando, especialmente em funções de liderança acadêmica. Muitos docentes aposentados veem a continuidade do trabalho como uma oportunidade de continuar contribuindo para o campo, compartilhando seu conhecimento e experiência com as gerações mais jovens e influenciando positivamente a educação. As redes de contatos e colaborações estabelecidas ao longo da carreira podem ser um fator importante na decisão de continuar trabalhando.

Muitos docentes aposentados mantêm conexões com colegas, instituições e projetos de pesquisa, ou mesmo a decisão por não se aposentar mesmo sendo possível diante os enquadres legais. A natureza do trabalho docente muitas vezes cria laços emocionais fortes com os alunos e a instituição. O desejo de continuar a fazer a diferença na vida dos alunos pode ser um motivador poderoso. Essa tendência de docentes aposentados a permanecerem no trabalho demonstra a complexidade da relação entre trabalho, identidade e satisfação pessoal. A aposentadoria pode ser vista como uma oportunidade para escolhas significativas, que podem incluir a continuação do trabalho, desde que essa decisão seja feita de forma consciente e alinhada com os objetivos e desejos individuais.

[...] o repensar suas trajetórias pessoal e profissional no momento da aposentadoria, o sujeito realiza escolhas que conduzem à continuidade ou à ruptura com os padrões de Aposentadoria docente e trabalho voluntário comportamento adotados e com os caminhos trilhados no decorrer da vida. Essas escolhas ganham contornos singulares em determinadas profissões, cujas peculiaridades repercutem nos vínculos estabelecidos pelos sujeitos com seu exercício laboral e, consequentemente, no processo de desvinculação (ou não) do trabalho ao aposentar-se. (Krawulski, et al 2017, p. 57)

Muitos são os aspectos que interferem na aposentadoria da professora de Educação Infantil, que pode ser decorrente de planejamento e escolha pessoal ou do limite de 70 anos no serviço público federal, alterado para 75 anos, pela Lei Complementar n. 152/2015 (Brasil, 2015), que em via de regra segue como tendência nas esferas competentes para cada dependência. A permanência no trabalho mesmo após a aposentadoria é uma realidade para alguns docentes, em nossa pesquisa verificada em docentes do nível superior, por meio da concessão de bolsas, trabalho voluntário relacionada à grupo de pesquisa ou extensão de natureza técnico-administrativa, conforme apontam Guimarães, Soares, Casagrande, 2012.

O trabalho é visto como uma atividade consciente, transformadora e essencial para a vida humana, que vai além da mera subsistência e se estende a todos os aspectos da existência humana. Existe uma dualidade do trabalho humano, que envolve tanto a dimensão das necessidades básicas (biológicas) quanto à dimensão intelectual, cultural e social (intelectuais e humanas). Por um lado, atende às necessidades biológicas e materiais do ser humano, como alimentação, abrigo e vestuário. Isso representa o "reino da necessidade", onde o trabalho é orientado para a produção de bens materiais necessários à sobrevivência. Entretanto, o trabalho humano também se estende ao "reino da liberdade". Nesse aspecto, o trabalho envolve o desenvolvimento das capacidades intelectuais, culturais, sociais, estéticas, simbólicas, lúdicas e afetivas do ser humano. Essas necessidades não são apenas biológicas, mas históricas e específicas em relação ao tempo e ao espaço. (Frigotto, 2008, p. 1)

Quando o trabalho humano está submetido ao controle do capital (ou seja, nas condições do sistema capitalista), pode ocorrer a alienação do trabalho. Nesse contexto, o ser humano deixa de pertencer a si mesmo, agindo em função para atender às necessidades de sobrevivência e às demandas do sistema econômico. O trabalho se torna mecânico, desprovido de vida e significado. O trabalhador se sente alienado, desconectado de sua essência e do significado de seu trabalho. A alienação do trabalho impede a realização plena do ser humano em seu trabalho. Em vez de encontrar sentido e satisfação em sua atividade laboral, o trabalhador se vê apenas como um meio para sua própria sobrevivência, produzindo mercadorias simplesmente para garantir seu sustento. Em suma, o trecho destaca a complexidade do trabalho humano, que abrange tanto as necessidades materiais básicas quanto as necessidades intelectuais e humanas mais amplas. Quando o trabalho é submetido ao controle do capital, pode levar à alienação, impedindo a realização plena do ser humano em sua atividade laboral. Isso levanta questões críticas sobre o impacto do sistema econômico nas condições de trabalho e no bem-estar dos trabalhadores.

O trabalho docente não está isento dos efeitos da lógica capitalista. As professoras podem experimentar uma intensificação do trabalho, à medida que são obrigadas a assumir múltiplas funções na escola, o que pode incluir não apenas o ensino, mas também a burocracia, a supervisão e o planejamento. Mesmo em um contexto controlado por forças capitalistas, as professoras ainda mantêm uma certa autonomia e controle sobre seu processo de trabalho. Elas organizam e dirigem a dinâmica da sala de aula e desempenham um papel fundamental na educação das crianças. A atividade docente tem um impacto que vai além dos muros da escola. As professoras podem se esforçar para superar os efeitos da lógica capitalista em sua prática educativa, aproveitando seus conhecimentos científicos e pedagógicos para

refletir sobre a realidade, buscar caminhos de transformação e desempenhar um papel crítico na formação das novas gerações. As características do trabalho nas sociedades capitalistas, como a alienação e a transformação do trabalho em mercadoria, também afetam o trabalho docente. Apesar dessas influências, os professores têm a capacidade de exercer sua autonomia e contribuir para a educação, moldando o futuro por meio de seu trabalho pedagógico e reflexão crítica.

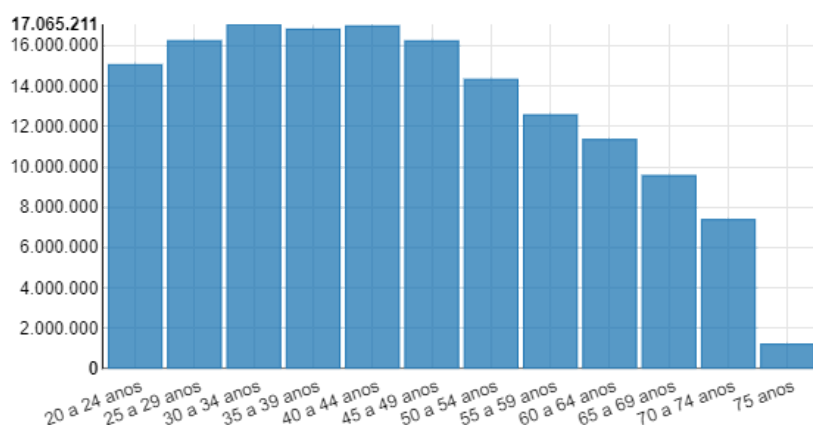
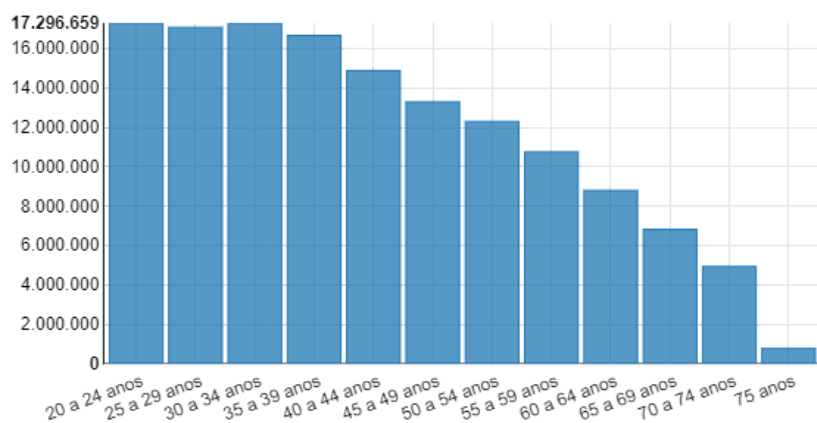
A ambiguidade entre ter um significado positivo e um negativo ao mesmo tempo existe ao se perceber que o trabalho, como fonte de significado de vida, também é fonte de sofrimento, em diferentes sentidos. [...] aspectos como a flexibilização, a informalização e a precarização como novas formas de organização do trabalho. Tais aspectos, além de mexerem na configuração do trabalho, alteram a relação dos sujeitos com o próprio labor, principalmente num contexto de construção de carreira. [...] o fator financeiro é referido como complementar e não essencial para que o trabalho faça sentido, o que induz à ideia de que a remuneração não é suficiente para tornar o trabalho algo positivo. (Viana, 2021, p. 15)

A forma como a sociedade enxerga os idosos ou aqueles que já podem se aposentar, nessa pesquisa considerada aposentandas, no mercado de trabalho é variada e está relacionada ao tipo de trabalho em questão. Em algumas profissões, a idade pode ser um fator limitante, especialmente quando o desempenho físico é fundamental, como no caso de trabalhadores que realizam serviços braçais: pedreiros, serventes de obra, estivadores, dentre outros. No entanto, em outras profissões, como juízes e professoras, a idade pode ser vista como uma vantagem, já que é associada à sabedoria e à experiência. Ao mesmo tempo, as mudanças significativas no processo de envelhecimento, os avanços na área da saúde, o acesso a medicamentos e o desenvolvimento tecnológico estão contribuindo para estender a expectativa de vida com melhor qualidade. Isso significa que os idosos podem manter ou até mesmo ampliar seu potencial para continuar trabalhando em diversas profissões, desde que estejam dispostos e capacitados para fazê-lo. Essa perspectiva valoriza a experiência e a contribuição dos idosos no mercado de trabalho, reconhecendo que eles têm muito a oferecer, desde que as condições e oportunidades sejam favoráveis.

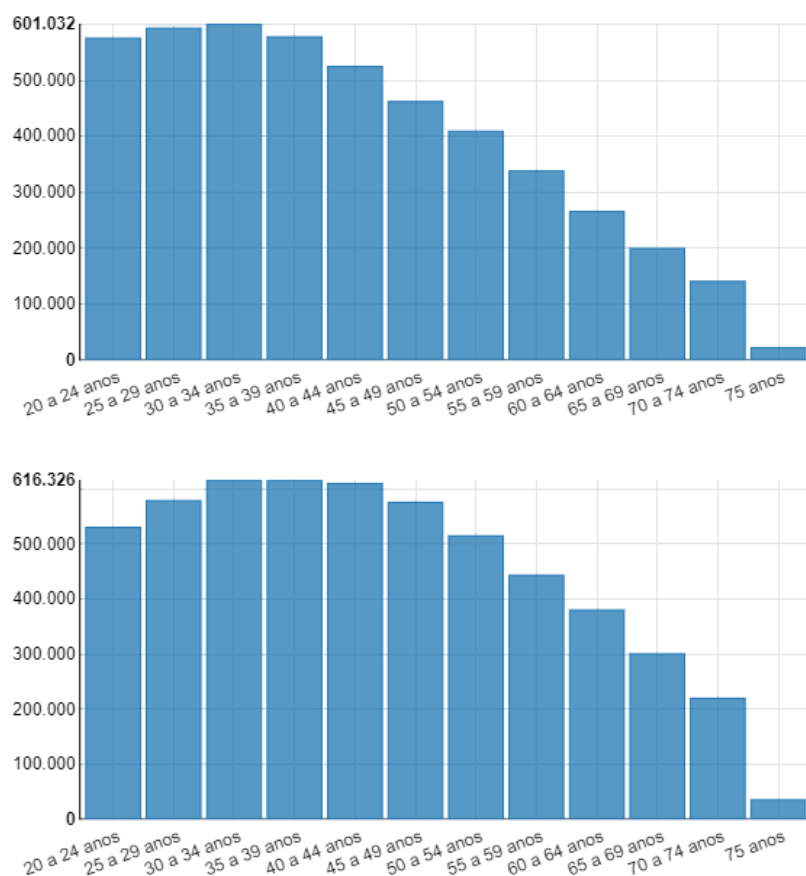
Conforme gráficos comparativos obtidos pelos dados censitários do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo os resultados obtidos parte dos indicadores sociais, que calcula e atualiza as projeções da população do Brasil e de suas unidades federativas. As projeções populacionais do IBGE usando o Método das Componentes Demográficas começaram em 1973. Elas se baseiam em dados demográficos, como mortalidade, fecundidade e migração, coletados em censos demográficos, pesquisas domiciliares e registros administrativos de nascimentos e óbitos. A partir de 1975, o IBGE começou a divulgar projeções populacionais para as Unidades da Federação (estados) e

estimativas populacionais para os municípios, especialmente nos períodos entre os censos, usando métodos matemáticos. O IBGE realiza atualizações regulares das projeções populacionais para levar em consideração novas informações demográficas e eventuais alterações nas hipóteses usadas para calcular as projeções. Isso garante que as projeções reflitam as mudanças na dinâmica demográfica da população. Todas as melhorias na metodologia de cálculo das projeções são documentadas em relatórios metodológicos para garantir transparência e rigor na produção das estimativas populacionais. Essas projeções populacionais são essenciais para o planejamento governamental, a alocação de recursos e a análise das tendências demográficas ao longo do tempo (IBGE, 2023).

Gráfico 7: Comparativo da projeção da população por idade no Brasil 2018-2028

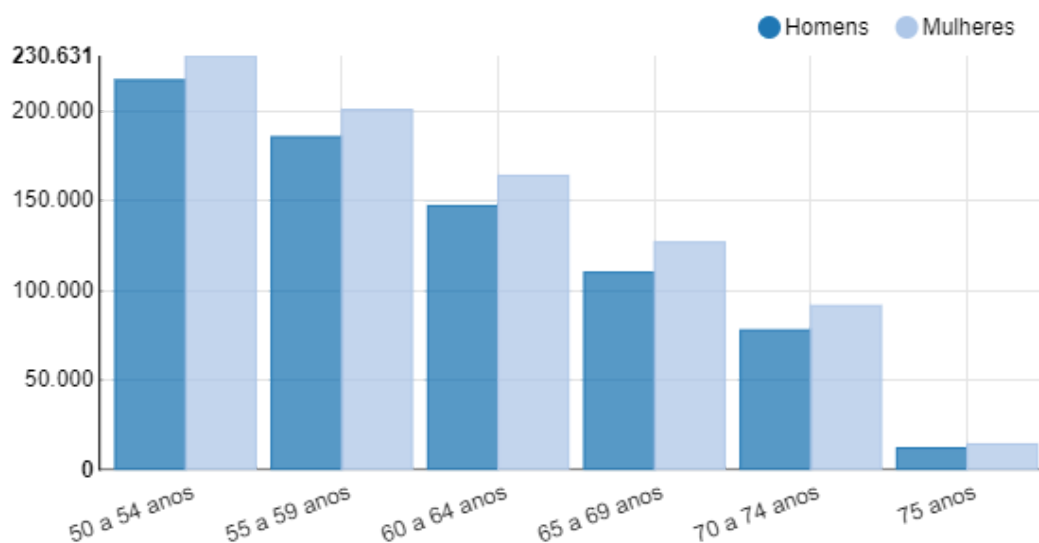


Fonte: IBGE -Projeção da População Brasil

Gráfico 7: Comparativo da projeção da população por idade em Goiás 2018-2028

Fonte: IBGE -Projeção da População por Unidade de Federação (Goiás)

O envelhecimento da população é uma realidade da população mundial, mesmo o Brasil, um país tradicionalmente jovem, apresenta alargamento das faixas intermediárias de idade, o que leva a análise sobre a tendência ao aumento do número de idosos em relação ao total da população. Nas curvas das faixas etárias, nas estatísticas dos anos subsequentes a 2018, percebemos o crescimento progressivo das faixas etárias na projeção 2018/2028 a partir dos 40 anos de idade, em análise no Brasil. A mesma tendência se repete, embora a faixa etária em maior crescimento seja constante a partir dos 35 anos, para a população do estado de Goiás. Para destaque nos gráficos realizamos como 75 anos os gráficos por considerar a data de aposentadoria compulsória, relacionando-os ao objeto proposto. Ampliando a discussão para comparação de faixa etária, com o recorte das idades elegíveis para a aposentadoria especial conforme legislação apresentada, e sexo apresentamos o gráfico 8, com as projeções:

Gráfico 8: Projeção da população por faixa etária e sexo em Goiás 2022

Fonte: IBGE - Projeção da População

Tabela 2: Comparativo por faixa etária e sexo na projeção da população 2022 para Brasil e Goiás

	50 a 54 anos	55 a 59 anos	60 a 64 anos	65 a 69 anos	70 a 74 anos
MULHERES					
Brasil	6.705.438	6.168.619	5.338.620	4.314.753	3.275.848
Goiás	230.631	200.595	163.845	126.762	91.435
HOMENS					
Brasil	6.156.429	5.523.994	4.618.536	3.588.535	2.600.243
Goiás	217.068	185.380	147.026	109.970	77.802

Fonte: IBGE - Projeção da População (recortes da autora)

A idade e o sexo desempenham papéis importantes na forma como a sociedade percebe e define expectativas, até categorizam os indivíduos em relação às experiências e papéis das pessoas ao longo de suas vidas. Essas categorias ajudam a moldar a maneira como as pessoas se veem e são vistas pelos outros. Podemos observar que a faixa etária mais numerosa é dos 50 aos 64 anos, também é composta por sua maioria de mulheres, o que em uma análise posterior faremos a comparação das docentes atuando na Educação Infantil no Estado de Goiás. O envelhecimento populacional em crescimento e as políticas públicas atuais no Brasil tornam o preconceito relacionado à idade um assunto de extrema importância para garantir a igualdade e numa sociedade inclusiva para todas as faixas etárias com cidadania plena e oportunidades para pessoas de todas as idades.

O crescente envelhecimento demográfico e o formato das atuais políticas públicas brasileiras colocam o preconceito etário como tema obrigatório na agenda de todos aqueles interessados em promover uma cidadania ampla e uma sociedade para todas as idades. O termo “preconceito etário” não parece ser muito conhecido entre os brasileiros e sua discussão ainda se restringe ao meio acadêmico. Entretanto, ainda que não explicitados, os aspectos positivos e negativos desta forma de preconceito foram incorporados às políticas governamentais nas últimas duas décadas. Consistente com um modelo histórico de políticas públicas, estratificado por idade e sexo e estimulado pela assinatura oficial de acordos internacionais e por sua nova Constituição, o Brasil incorporou uma série de novos estatutos legais nos anos de 1990. (Goldani, 2010, p. 426)

A definição do que é considerado "idoso" e quando a "velhice" começa pode ser uma questão complexa e variar de acordo com diferentes perspectivas. No entanto, não há dúvidas de que o processo de envelhecimento da população está ocorrendo e é inegável. É importante observar que "envelhecimento" e "velhice" são conceitos diferentes. O envelhecimento refere-se ao processo contínuo que ocorre ao longo da vida, enquanto a velhice é uma das etapas desse processo. Portanto, o envelhecimento é um fenômeno que engloba toda a vida e é mais amplo do que apenas a fase da velhice (Souza, Matias e Brêtas, 2010).

O envelhecimento não tem início ou fim em uma determinada idade, mas é um processo que começa com o nascimento e decorre ao longo de todo o ciclo de vida e cujas características estão subordinadas à vivência subjetiva de cada um. Cada vez mais as pesquisas revelam que o processo de envelhecimento é uma experiência heterogênea e individual [...] salienta-se que, quando se fala em envelhecimento, está-se considerando como um processo, portanto não é uma fase que começa em um determinado momento. (Viana, 2021, p. 23)

O envelhecimento é um processo realmente abrangente e influenciado por uma ampla gama de fatores. Na sua pesquisa Viana (2021) estabelece que além da idade cronológica é preciso considerar a complexidade desses fatores do envelhecimento como: a) idade biológica que refere-se ao estado de saúde e ao funcionamento do corpo, pode variar significativamente de pessoa para pessoa, mesmo que tenham a mesma idade cronológica; b) idade social que considera o papel e a posição da pessoa na sociedade, influenciados por fatores como classe social, cultura e padrões de saúde coletivos; c) idade psicológica que reflete o estado emocional e mental da pessoa à medida que envelhece, pode incluir aspectos como a cognição, a adaptação psicológica e a satisfação com a vida.

Para além desses fatores Viana (2021) menciona a idade moral, que se refere ao desenvolvimento de valores e ética ao longo da vida; a idade corporal, que se concentra nas mudanças físicas e na relação do indivíduo com seu corpo; a idade coletiva, relacionada às mudanças nas relações sociais; e a idade profissional, que lida com a adaptação do indivíduo ao ambiente de trabalho. Essa abordagem multidimensional reconhece que o envelhecimento

é um processo multifacetado e que as pessoas experimentam o envelhecimento de maneiras diferentes, dependendo de uma variedade de fatores pessoais e sociais.

Os efeitos da idade sobre o indivíduo dependem de diversos fatores, que vão desde origens genéticas a estilos e história de vida. É inquestionável que o tempo traga desgastes naturais à biologia do ser humano, entretanto, seus resultados variam de pessoa para pessoa. A própria percepção sobre o envelhecimento e seus efeitos também varia bastante e vai desde a ideia de “melhor idade” a estereótipos negativos que se propagam pela sociedade. Durante muito tempo, viveu-se uma realidade populacional jovem, na qual não era possível envelhecer. (Viana, 2021, p.25)

É importante reconhecer que, diante do aumento da população idosa, a sociedade muitas vezes associa o envelhecimento a sentimentos negativos e tende a ignorar ou negar a velhice. A velhice, portanto, pode ser uma oportunidade para uma vida saudável e independente, com uma participação ativa na sociedade, para além dos estereótipos associados à idade, devemos promover a valorização das contribuições dos idosos e criar um ambiente que os capacite a viver plenamente em todas as fases de suas vidas. O mercado de trabalho está enfrentando um cenário em que a proporção de trabalhadores mais velhos está aumentando significativamente. Isso se deve ao fato de que a população está envelhecendo em todo o mundo, e essa tendência foi identificada como uma característica proeminente na próxima década. (Howell, 2013). No Brasil, esse processo de envelhecimento populacional está ocorrendo de forma acelerada, o que significa que a força de trabalho também está envelhecendo rapidamente.

O trabalho de Butler (1980) comparou o etarismo, que é a discriminação com base na idade, ao sexismo e ao racismo, argumentando que o preconceito relacionado à idade se manifesta em atitudes, comportamentos e políticas que afetam pessoas mais velhas. A revisão da literatura mostra que existem expectativas e crenças tanto positivas quanto negativas relacionadas a trabalhadores jovens e mais velhos. Os estereótipos relacionados à idade começam a se formar desde a infância e persistem nas relações interpessoais. O etarismo, que é a discriminação baseada na idade e é derivado desses estereótipos sociais, está presente na sociedade em diferentes graus, dependendo do contexto. Isso é particularmente relevante em um cenário de envelhecimento populacional, onde a força de trabalho também está envelhecendo. Portanto, é importante observar e compreender o fenômeno do etarismo no contexto do trabalho, especialmente entre as professoras do serviço público, a fim de combater a discriminação e promover um ambiente de trabalho mais inclusivo e igualitário para todas as faixas etárias.

A diferenciação apresentada por Goldani (2010) entre etarismo e preconceito de idade é útil para entender as nuances das atitudes em relação à idade; para a autora o etarismo refere-se a atitudes discriminatórias ou preconceituosas em relação a outras pessoas com base em sua idade. Isso significa que as pessoas são tratadas de forma negativa ou positiva com base em sua idade, independentemente de outros fatores; já o preconceito de idade é mais específico e se refere à exclusão de pessoas com base unicamente em sua idade, sem considerar outras características ou qualidades. Isso implica que a idade é o único critério usado para determinar o valor ou a adequação de uma pessoa. Ambos os conceitos destacam como as atitudes em relação à idade podem ser prejudiciais e discriminatórias. Ele também aponta para a necessidade de reconhecer e combater estereótipos negativos relacionados à idade e promover uma sociedade mais inclusiva, na qual as pessoas sejam valorizadas com base em suas habilidades, contribuições e caráter, independentemente de sua idade.

Não existe um modelo único de envelhecimento no Brasil e vários estudos afirmam a complexidade de traçar um perfil das percepções e atitudes negativas ou positivas sem considerar o contexto das vidas familiar, profissional e pessoal dos indivíduos. Mudanças nas noções e valores, associadas ao processo de envelhecimento, foram documentadas no Brasil urbano através de artigos na mídia impressa. Estas mudanças históricas incluem o envelhecimento numa transição de uma “inquietação divina para uma inquietação mais mundana”; de uma “preocupação masculina para uma preocupação essencialmente feminina”; e da “velhice” para a “terceira idade”. Todas essas transições estariam entrelaçadas com novas hierarquias morais e estariam vinculadas à medicalização da velhice no fim do século XX. (Goldani, 2010, p. 424)

A definição apresentada por Angus e Reeve (2006) esclarecem ainda mais o conceito de etarismo, que é definido como o preconceito ou discriminação que ocorre a favor ou contra qualquer faixa etária. Isso significa que o etarismo pode envolver tratamento injusto ou atitudes negativas em relação a pessoas de qualquer idade, seja muito jovem ou muito velha. Para as autoras, o etarismo é caracterizado por usar a percepção da idade cronológica como base para formar julgamentos sobre as pessoas. Isso significa que as pessoas são avaliadas com base em sua idade, em vez de suas habilidades, méritos ou características individuais. Isso implica tomar decisões ou agir de maneira discriminatória em relação a alguém com base em sua idade. Essa definição esclarece como o etarismo pode ocorrer em relação a qualquer faixa etária e como ele se baseia na percepção da idade para formar julgamentos e tomar ações discriminatórias.

A crítica à ideia de etarismo com base na idade é importante e revela a complexidade desse conceito. A idade pode ser percebida de várias maneiras, incluindo idade cronológica (a quantidade de anos vividos), idade biológica (o estado de saúde e vitalidade do corpo), idade

social (papel e status na sociedade) e idade psicológica (percepção pessoal da idade). Além disso, a idade pode ser moldada ou disfarçada por meio de diversos meios, como roupas, tratamentos estéticos, maquiagem e genética. Isso significa que a idade cronológica não é o único fator que influencia a forma como as pessoas são percebidas ou tratadas. Essas variações tornam a definição precisa de etarismo mais complexa, uma vez que não é baseada apenas na idade cronológica, mas em uma combinação de fatores. Apontamos a necessidade de uma compreensão mais abrangente e sutil do etarismo, levando em consideração dimensões como a idade e a influência de fatores diversos na maneira como as pessoas são tratadas. O etarismo, em última análise, não é apenas uma questão de idade, mas também envolve preconceitos, estereótipos e discriminação relacionados a várias dimensões da idade e da identidade pessoal.

Viana (2021) destaca um problema importante relacionado à valorização das pessoas mais velhas no mercado de trabalho. O fato de que a experiência e a sabedoria muitas vezes são subvalorizadas em comparação à percepção de maior produtividade e custos mais baixos associados aos trabalhadores mais jovens é uma preocupação significativa. Além disso, a falta de compreensão e conhecimento sobre o envelhecimento pode levar ao reforço de crenças negativas e preconceitos que prejudicam as oportunidades sociais e de saúde dos idosos. Isso pode se traduzir em discriminação no local de trabalho, limitando o acesso a oportunidades de emprego e treinamento, bem como afetando o acesso a cuidados de saúde e apoio social. Portanto, é importante reconhecer o valor da experiência e da sabedoria que as pessoas mais velhas podem oferecer, bem como combater estereótipos e preconceitos relacionados à idade.

O etarismo é um fenômeno enraizado na sociedade que tende a valorizar o novo, o jovem, a força e a produtividade em detrimento dos mais velhos, muitas vezes desconsiderando que pessoas mais velhas também podem possuir esses atributos positivos. A discriminação com base na idade, ou preconceito de idade, envolve atitudes tanto positivas quanto negativas em relação às pessoas devido à sua idade, sendo um conceito que tem muitas dimensões, se manifesta em comportamentos e ações preconceituosas. Abrangem aspectos pessoais, organizacionais, socioculturais e econômicos. Várias tentativas foram feitas para categorizar o etarismo, mas ainda não existe um modelo amplamente aceito, o que destaca a necessidade contínua de pesquisa em várias fontes para uma compreensão mais abrangente desse fenômeno. Goldani (2010) enfatiza que a discriminação por idade e os estereótipos são problemas sociais que a sociedade deve enfrentar e superar por meio de sensibilização, educação e intervenção política, a fim de promover a igualdade universal. Além disso, estudos sugerem que o nível de educação pode influenciar a percepção de discriminação com base na

idade e a saúde dos indivíduos, com pessoas mais educadas tendo menor incidência de depressão e uma maior qualidade de saúde. Essas considerações ressaltam a importância da conscientização, educação e ação política na luta contra o etarismo.

Aqui ressaltamos a importância legal de a sociedade brasileira ter Estatutos que amparam os sujeitos na infância/adolescência e na velhice, o Estatuto da Criança e do Adolescente que priorizam a dignidade e o direito das crianças e adolescentes às condições humanas de vida, e o Estatuto da Pessoa Idosa que assegura tratamento digno às pessoas que também precisam de tratamento digno e terem seus direitos assegurados. O Estatuto da Pessoa Idosa (Lei nº 10.741, Brasil, 2003, e Lei nº 14.423, Brasil, 2022), instituído para regular os direitos das pessoas com mais de 60 anos.

Consideramos esse Estatuto em consonância a regra da aposentadoria, e aposentadoria especial em caso dos professores da Educação Básica, visto que a idade mínima para concorrer a aposentadoria sem prejuízos é de 57 anos para mulheres e 60 anos para homens, sendo dedicados à docência 5 anos a menos que a regra geral, para mulheres 25 anos e para homens 30 anos. Consideramos a norma de que as dependências administrativas seguem as condições de aposentadoria proposta pelo regime geral, salvo casos em que a dependência aprove um plano de carreira com regime estatutário específico.

Essas redações com as legislações foram dadas pela Emenda Constitucional nº 103, de 13/11/2019, conhecida como a Reforma da Previdência Social. Portanto, esse prazo se aplica às pessoas que fizeram investidora na carreira pública, e tendo sua formação inicial em nível médio ou superior, sendo essa idade próxima ou mais de 60 anos, quando estão na transição, ou seja, quando o que consideramos aposentados, aqueles que têm condições de se aposentar. Sendo que em 2023, a idade mínima exigida para “dar entrada” ao pedido de aposentadoria é de 53 anos para a mulher e 58 anos para o homem, com o pedágio, que é uma regra de transição. A regra de transição é um mecanismo legal que visa amenizar os efeitos de uma grande alteração nas leis de aposentadoria para os contribuintes que já estavam contribuindo ou próximos de se aposentar. Ela é criada para garantir que essas pessoas não sejam prejudicadas de forma abrupta pela mudança nas regras, permitindo uma adaptação mais suave aos novos critérios de aposentadoria. As regras de transição podem variar amplamente de um sistema previdenciário para outro e podem incluir critérios como idade mínima, tempo de contribuição, entre outros, que precisam ser atendidos para que o contribuinte se beneficie da regra de transição em vez de se sujeitar às regras mais rígidas da nova legislação. A regra de transição do pedágio de 100% é uma das opções criadas pela reforma da previdência para aqueles que desejam se aposentar por tempo de contribuição. Ela exige que o contribuinte

cumpra o tempo de contribuição necessário para a aposentadoria por tempo de contribuição acrescido de um pedágio. Esse pedágio equivale a 100% do tempo que faltava para atingir o tempo mínimo de contribuição exigido pela lei anterior à reforma. Essa regra permite que os trabalhadores que estavam mais próximos de se aposentar antes da reforma possam adquirir o direito à aposentadoria, desde que cumpram o tempo de contribuição total, incluindo o pedágio.

O Estatuto da Pessoa Idosa e o Estatuto da Criança e do Adolescente são leis específicas no Brasil que abordam questões relacionadas ao tratamento social e legal de grupos etários específicos, promulgadas nos princípios de maior proteção e cidadania estabelecidos na CF (Brasil,1988). O Estatuto do Idoso se concentra nas necessidades e direitos das pessoas idosas, estabelecendo limites de idade para seus beneficiários. Ele define um perfil de idade apropriado para as pessoas idosas e estabelece expectativas e direitos específicos para essa faixa etária, reconhecendo as necessidades e desafios enfrentados por essa população. Ambas as leis são instrumentos importantes para garantir a proteção e a promoção dos direitos de grupos etários vulneráveis e refletem o compromisso da sociedade brasileira em proporcionar um tratamento adequado e equitativo às pessoas em diferentes estágios de vida.

O Estatuto do Idoso e o Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo, tratam do universo mais específico vinculado ao tratamento social e legal que deve ser oferecido aos seus membros. Dentro de um espírito de maior proteção e cidadania, decorrentes da Constituição promulgada em 1988, estes instrumentos legais estabelecem limites de idades para os beneficiários e, assim, deixam claro um perfil de idades apropriadas e as expectativas para diferentes estágios de vida individual e familiar. Insistimos que noticiar a idade de alguém não é inerentemente ofensivo, mas agir a partir de estereótipos baseados na idade é claramente preconceituoso e vale a pena considerar este aspecto quando se discute políticas. (Goldani, 2010, p. 426)

O mundo do trabalho, impulsionado pela lógica capitalista da produtividade em um contexto globalizado, está gerando novos cenários e desafios. Isso se reflete na produção de novas tecnologias, na aceleração do processo de trabalho e na transformação dos trabalhadores em forças de trabalho flexíveis, polivalentes e frequentemente sujeitos a condições precárias. No campo da educação, como destacado na pesquisa de Viana (2021), essa dinâmica se traduz na busca pela eficiência e produtividade das professoras, frequentemente quantificada por meio de índices. No entanto, essa ênfase nos índices pode ter consequências negativas, como a prevalência do quantitativo sobre o qualitativo. Isso significa que a produção, o trabalho docente e a produtividade podem ser avaliadas principalmente com base em métricas quantitativas, como avaliações externas. Essa

abordagem produtivista em detrimento da excelência e do compromisso com a qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças.

É notável que o aumento das responsabilidades no exercício docente especialmente na Educação Infantil, combinado com a pressão por produtividade, aumento da carga horária de trabalho, desvalorização do magistério na Educação Infantil, e o “desprestígio” social devido à condição social e histórica dessa etapa da Educação Básica, não pagamento de piso salarial, falta de acesso à formação adequada (inicial e/ou continuada), levam muitos docentes a considerar a aposentadoria, mesmo quando têm boas condições de saúde e de trabalho. Essa situação pode significar uma maneira de lidar com a carga de trabalho e as pressões relacionadas à produtividade. Isso também pode refletir o desejo de muitas professoras de desfrutar de uma transição para a aposentadoria que lhes permita equilibrar melhor sua vida pessoal e profissional, mesmo que ainda estejam em boas condições de trabalho.

Torna-se importante a criação de programas de preparação para a aposentadoria, destinados à comunidade docente, que estimulem a criação ou resgate os vínculos com grupos de convívio externos ao ambiente de trabalho, e que possibilitem, aos poucos, a desvinculação de uma identidade pessoal da identidade profissional. e (Krawulski et al., 2017, p. 64)

Essa dinâmica destaca a necessidade de repensar as políticas e práticas nas instituições, e mesmo um plano de carreira assegurado por políticas públicas a fim de promover um ambiente de trabalho mais equilibrado, em que seja possível as professoras de Educação Infantil não se sentirem pressionadas a se aposentar prematuramente, ou que possam se preparar para uma aposentadoria ou transição ao não trabalho de forma saudável. O Estatuto da Pessoa Idosa (Brasil, 2003) aborda no Capítulo VI, sobre a Profissionalização e o Trabalho, no artigo 28 reitera o compromisso do poder público em criar e fomentar: “II – preparação dos trabalhadores para a aposentadoria, com antecedência mínima de 1 (um) ano, por meio de estímulo a novos projetos sociais, conforme seus interesses, e de esclarecimento sobre os direitos sociais e de cidadania;” (Brasil, 2003).

A aposentadoria se apresenta aos trabalhadores com maior ou menor ênfase e, ainda, por diferentes razões. Assim como outros profissionais, os docentes possuem variáveis de influência gerais, comuns a outros trabalhadores, e específicas, as quais proporcionam diferentes percepções quanto à qualidade do processo de aposentadoria. Apreender o que influencia na decisão de se aposentar e os elementos que conduzem à aposentadoria de sucesso leva também ao entendimento do que pode influenciar a permanência no trabalho, mesmo tendo cumprido os requisitos de aposentadoria. (Viana, 2021, p 31)

O trabalho das professoras na Educação Infantil é principalmente focado na formação integral das crianças, abrangendo tanto aspectos do cuidar e educar. No entanto, as responsabilidades das professoras nessa fase vão além do binômio em si. As regulamentações

relacionadas à entrada no concurso público, o desenvolvimento na carreira das professoras inclui uma série de critérios e requisitos. É importante notar que, de acordo com Teixeira (2019), o trabalho das professoras não se limita ao tempo que passam na escola. E principalmente a estrutura do trabalho docente nessa etapa amplia o escopo de responsabilidades das professoras, o trabalho continua após o horário de expediente, envolvendo planejamento, avaliação, documentação e comunicação com famílias.

Na sociedade em geral, os ambientes de trabalho muitas vezes têm aspectos negativos associados à idade. A abordagem das competências exigidas pelo trabalho ou pela organização mostra que a escolha de futuros empregados deve considerar variáveis técnicas e comportamentais, e não apenas a idade.

Viana (2021) em sua pesquisa revela que trabalhadores mais velhos tendem a ser mais afetados pelas incertezas e inseguranças no trabalho do que os mais jovens. A percepção de fragilidade relacionada à idade pode afetar a admissão, oportunidades de crescimento na empresa e, em momentos de crise, a prioridade nos desligamentos. Além disso, aspectos como a diminuição das capacidades físicas, sociais, cognitivas e a adaptação a novas tecnologias são frequentemente associados à velhice no contexto organizacional. É importante ressaltar que essa visão negativa da idade no ambiente de trabalho pode levar a preconceitos e discriminação, prejudicando trabalhadores mais velhos que possuem habilidades valiosas e contribuições a oferecer às organizações. Tomando a pesquisa de Viana (2021) como referencial, pontuamos o levantamento bibliográfico realizado pelo autor sobre os fatores positivos e negativos relacionados à idade, expressos no quadro 5:

Quadro 5: Fatores positivos e negativos relacionados à idade no trabalho

Fatores Positivos	Fatores Negativos
Confiabilidade	Incapacidade ao trabalho pesado
Compromisso	Menor dinamismo
Experiência	Insuficiência para lidar com novas tecnologias; /aversão a mudanças tecnológicas
Conhecimento	Inabilidade/obsolescência
Experiência adquirida	Comprometimento de capacidade funcional
Conhecimento Rede de relacionamentos	Preferência por trabalhos menos desafiadores
Contatos	Expectativa da aposentadoria
Lealdade	Perda de capacidade física

Ganho de conhecimento geral	Resistência a mudanças
Pontualidade	Inflexibilidade; solidão; religião; doença; depressão; senilidade; fragilidade
Hábitos de trabalho	Lentidão no trabalho
Menor propensão a acidentes	Resistência a treinamentos
Calma na crise	Improdutividade
Respeito à autoridade	-----
Educação	-----

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Viana (2021).

A percepção e as práticas relacionadas aos trabalhadores mais velhos variam de acordo com as circunstâncias do momento. Em períodos de alto crescimento econômico e guerra, os trabalhadores mais velhos são valorizados e mantidos no mercado de trabalho, independentemente de sua idade. Por outro lado, em momentos de crise, esses trabalhadores são frequentemente incentivados a deixar o mercado de trabalho (Pinto, 2015). Em situações de crescimento econômico e guerra, as oportunidades de emprego são mais amplas, abrangendo diversas faixas etárias e muitas vezes envolvem carga horária prolongada e flexibilidade nas regulamentações trabalhistas. No entanto, em todos esses cenários, a sociedade muitas vezes perpetua estereótipos negativos sobre os trabalhadores mais velhos, o que pode levar a conflitos geracionais, negação da idade, e suposições injustas sobre as capacidades dos funcionários, independentemente de sua idade. Portanto, a idade não deve ser um fator limitante no mercado de trabalho, e reconhecer as contribuições valiosas que os trabalhadores mais velhos podem oferecer.

O conflito entre aspectos positivos e negativos relacionados ao envelhecimento no trabalho é comum, e muitas vezes as percepções negativas são mais proeminentes, devido à influência da sociedade em geral e à tendência humana de negar ou minimizar características associadas à idade. As pessoas geralmente veem em outros os estereótipos negativos ligados à velhice, em vez de reconhecê-los em si mesmas. O estudo de Loth e Silveira (2014) revela que, quando atribuídas qualificações positivas ao processo de envelhecimento, as pessoas se sentem envolvidas e identificadas. No entanto, quando associado a aspectos negativos da velhice, eles tendem a apontar essas características nos outros ou não as reconhecem em si mesmos. Isso pode ser um desafio para as organizações, pois os trabalhadores mais velhos podem negar suas próprias características relacionadas à idade, dependendo das circunstâncias. Esse fenômeno destaca a importância de criar ambientes de trabalho inclusivos

e conscientizar as pessoas sobre a diversidade etária. Por isso, podemos pensar que planos de carreira para docentes, em específico das redes públicas para professores da Educação Infantil, que envolvam a preparação e possam promover a cultura que valorize as contribuições de todos os trabalhadores, independentemente de sua idade, e combata os estereótipos negativos relacionados ao envelhecimento.

A aposentadoria é um momento crucial no ciclo de vida dos trabalhadores, marcando o fim da carreira profissional e o início de uma nova fase. Como mencionado por Debetir (2011), a transição para a aposentadoria pode ser vivenciada de maneiras diversas. Algumas pessoas veem a aposentadoria como uma oportunidade para realizar projetos pessoais, desfrutar de tempo livre e explorar novas atividades. No entanto, para outras, a aposentadoria pode ser um momento de crise, pois representa uma mudança significativa na vida, muitas vezes acompanhada de incertezas sobre a identidade e o propósito. A aposentadoria pode ser precipitada por uma variedade de razões pessoais e profissionais, e os projetos relacionados a esse desejo são variados, por saúde, e no caso de servidores públicos com a aposentadoria compulsória, aos 75 anos de idade.

Alguns esperam ansiosamente a aposentadoria, enquanto outros a temem. O trabalho muitas vezes desempenha um papel importante na vida das pessoas, e a ausência desse trabalho pode dar concretude ao envelhecimento e à velhice. Nesse contexto, a visão da aposentadoria como uma fase de ócio e lazer nem sempre reflete a realidade, especialmente no contexto brasileiro, onde a aposentadoria frequentemente serve como complemento salarial. O significado da aposentadoria varia de pessoa para pessoa, e é importante considerar as dimensões sociais, econômicas e pessoais envolvidas nesse processo de transição. A preparação e o apoio adequados para a aposentadoria podem ajudar a tornar essa fase mais satisfatória e significativa para os trabalhadores (Nascimento et al., 2016).

A aposentadoria está associada ao processo de envelhecimento, e este, já carregado de aspectos negativos, tende a ser exacerbado, uma vez que o papel produtivo social do envelhecido é dependente de seu trabalho. [...] a tendência é perceber os trabalhadores que se aposentam como improdutivos, inativos e dependentes da sociedade. Há uma nítida dissociação entre trabalho, entendido como mecanismo de produção, e aposentadoria, entendida como inatividade. Ao mesmo tempo, a aposentadoria pode ser uma oportunidade de “novos ares”, [...] de forma geral, as melhores percepções sobre o futuro da aposentadoria se relacionaram com melhores condições contextuais de vida, além do maior interesse em se aposentar para perseguir desejos pessoais. (Viana, 2021, p. 29)

A transição para a aposentadoria é um momento de reflexão e ajuste, e é natural que as pessoas se questionem sobre as escolhas que fizeram ao se aposentar. A busca por novos desejos e significados pessoais, independentes do trabalho, pode ser um processo desafiador,

mas também enriquecedor. A aposentadoria frequentemente representa uma ruptura com a rotina e o status quo que muitas pessoas mantiveram ao longo de suas carreiras. Encontrar novos significados, interesses e propósitos pode ser uma parte fundamental dessa transição. Além disso, a adaptação a essa nova fase da vida pode variar de pessoa para pessoa. É comum sentir dúvidas e incertezas ao se aposentar, especialmente quando se considera o significado do trabalho na vida de alguém. “A ruptura com a rotina de anos e mais anos de trabalho prescinde de tempo, certo preparo e predisposição para que gere menos transtornos” (Viana, 2021, p. 29). A adaptação à aposentadoria é um processo pessoal e único, e é normal levar algum tempo para encontrar o equilíbrio e a satisfação nessa nova fase da vida. Na pesquisa desenvolvida por Viana (2021) a partir de seu levantamento bibliográfico, elaboramos o quadro 6:

Quadro 6: Aspectos do planejamento para a aposentadoria e/ou influenciam o desejo de aposentar

Planejamento para a aposentadoria	Influenciam o desejo de se aposentar
Planejamento financeiro	Fatores econômicos
Escolaridade, manutenção de vínculos com a comunidade	Compromisso com o trabalho; grau de importância do trabalho
Planejamento de saúde e/ou bem-estar e saúde; hábitos saudáveis; dieta e nutrição	Indicadores de saúde
Relacionamento familiar e social, lazer, educação, voluntariado, outras atividades remuneradas	Satisfação com a vida; fatores sociais
Percepção positiva relacionada à aposentadoria	Fatores pessoais

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Viana (2021).

Embora seja sabido sobre o próprio envelhecimento ou mesmo a chegada da aposentadoria é preciso considerar a importância do trabalho na vida das pessoas e como a transição para a aposentadoria pode gerar conflitos psicológicos. A aposentadoria frequentemente desencadeia um conflito interno entre a ruptura com uma carreira e a continuidade de uma identidade ligada ao trabalho. Para muitas pessoas, o trabalho não é apenas uma fonte de renda, mas também um significado, propósito e uma fonte de pertencimento social. A aposentadoria é também a ideia de afastamento do trabalho. A sensação de pertencimento a um ambiente de trabalho, as relações profissionais e a rotina diária podem ser profundamente significativas e a perspectiva de deixar tudo pode gerar ansiedade, medo e incerteza sobre o futuro. Além disso, a aposentadoria também pode suscitar preocupações sobre a sensação de inutilidade ou a perda de propósito, uma vez que o

trabalho muitas vezes desempenha um papel importante no senso de identidade e autoestima. Para lidar com esse conflito psicológico, muitas pessoas encontram benefícios em se envolver em atividades que mantêm um senso de propósito e pertencimento após a aposentadoria. Isso pode incluir voluntariado, educação contínua, busca de novos hobbies, atividades físicas ou qualquer outra atividade que traga satisfação pessoal.

Além disso, a aposentadoria não significa o fim das contribuições e do valor de uma pessoa na sociedade, e muitas oportunidades de continuidade e significado estão disponíveis nessa nova fase da vida.

[...] há conflito psíquico entre a ruptura e a continuidade no trabalho, particularmente quanto à necessidade de pertencimento e o medo de se tornar inútil. É difícil enfrentar o afastamento do trabalho, principalmente quando o indivíduo se sente em plena capacidade física, mental e psicológica. Quanto maior a importância do trabalho na vida do indivíduo, maior o seu conflito no processo de aposentadoria. (Viana, 2021, p. 29)

Existe uma relação entre o indivíduo e o trabalho: a influência do trabalho no desenvolvimento pessoal, no status econômico e social e na construção da identidade (Debetir, 2011). O trabalho é mais do que apenas uma fonte de renda; ele é muitas vezes um aspecto central da vida de uma pessoa, moldando seu senso de identidade e propósito. Essa forte conexão entre o indivíduo e seu trabalho pode tornar a transição para a aposentadoria um processo desafiador. Muitos trabalhadores têm sua autoestima, autovalorização e status social ligados ao seu papel no trabalho e na organização. Como resultado, eles podem ter dificuldade em se desligar emocionalmente e socialmente de suas carreiras quando chega a hora de se aposentar. Para algumas pessoas, o trabalho é mais do que uma simples fonte de subsistência; é uma parte central de quem são e como são percebidas na sociedade.

A aposentadoria, portanto, pode representar uma ruptura significativa não apenas em termos financeiros, mas também em termos de identidade e pertencimento social. É importante reconhecer esse impacto psicológico da aposentadoria e procurar maneiras de lidar com ele. Isso pode incluir a busca de novos significados e propósitos na vida, mantendo conexões sociais e encontrando maneiras de continuar a desenvolver-se pessoalmente, mesmo após deixar o mercado de trabalho.

3.1 As professoras aposentadas na Educação Infantil no Estado de Goiás

[...] a imagem dos professores da Educação Infantil se modificou, constituindo-se em meio a lutas e enfrentamentos político-sociais. Resultou de pesquisas acadêmicas, políticas públicas e movimentos sociais, no direito à profissionalização dos docentes, na melhoria nos planos de carreira, na valorização profissional, dentre

outras reivindicações. O trabalho docente realizado em instituições de Educação Infantil se apresenta como algo complexo e delicado, pois, ocorre numa relação de troca entre a professora, as crianças e o conhecimento, de forma intensa e muito próxima, além das condições objetivas oferecidas. (Costa, 2017, p. 128)

A pesquisa abordou questões fundamentais relacionadas ao envelhecimento, ao trabalho docente e à aposentadoria, e é relevante em um contexto em que o envelhecimento populacional é uma tendência importante. O envelhecimento não deve ser percebido apenas como uma questão de saúde, mas também como uma questão social, econômica e psicológica que afeta indivíduos e a sociedade em geral. A preparação para a aposentadoria é uma etapa da vida, e é importante que os profissionais que se aproximam desse momento estejam bem informados e preparados para fazer essa transição da maneira mais suave e bem-sucedida possível. Muitas vezes, a aposentadoria pode trazer desafios emocionais e psicológicos, e compreender como as professoras percebem e se preparam para essa fase de vida. Além disso, a pesquisa aborda a multidimensionalidade da aposentadoria, reconhecendo que envolve não apenas aspectos econômicos, mas também sociais, emocionais e psicológicos. Isso é crucial, uma vez que a aposentadoria não é apenas um evento financeiro, mas também uma transformação pessoal e social que afeta a identidade e o bem-estar das pessoas.

A partir desses novos contextos políticos, econômicos e sociais, o envelhecimento, hoje, é tratado como um problema a ser resolvido. Este, por sua vez, passa a ser responsabilidade também do Estado, com a implantação de políticas públicas voltadas à saúde e qualidade de vida dos idosos e incentivo à continuidade no trabalho destes, sendo, portanto, sujeito ativo e produtivo. (Sampaio, Capuzzo e Martins, 2019, p. 42)

A transformação do trabalho docente no Brasil, influenciado por modelos econômicos neoliberais, tem sido significativa nas últimas décadas. Atualmente, as professoras precisam desenvolver habilidades adicionais, desafiadas a promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, pensamento crítico e criatividade em seus alunos. Além disso, devem lidar com um cenário de constante mudança e incerteza no campo educacional.

As mudanças no perfil das professoras envolvem decisões complexas, como escolher as melhores estratégias de ensino, adaptar-se a novas tecnologias educacionais, gerenciar salas de aula diversificadas, compreender as necessidades individuais dos alunos e muito mais. Essa evolução no trabalho docente é uma resposta aos desafios da sociedade contemporânea, que demanda habilidades mais abrangentes dos estudantes, que vão além do mero acúmulo de conhecimento. Nesse contexto, o papel do professor é fundamental para preparar os alunos para um mundo em constante mudança, promovendo não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o crescimento pessoal e cidadania.

Na pesquisa de Sampaio, Capuzzo e Martins (2019), observaram que a percepção dos docentes “pré-aposentados” (que podem ser considerados aposentados) sobre o significado do trabalho em suas vidas mostra a complexidade desse construto em suas experiências. Destacam atributos positivos, como responsabilidade, satisfação, dedicação, educação, compromisso, competência e prazer, que refletem a importância e o valor que o trabalho tem para eles. No entanto, também mencionam aspectos negativos, como medo, rotina, cansaço, falta de reconhecimento e baixa remuneração, ilustrando os desafios e obstáculos que enfrentam em suas carreiras.

Quando se trata da percepção dos docentes em relação à aposentadoria, as verbalizações indicam a busca por mais tempo livre e liberdade para se dedicar a outras áreas da vida e atividades. Isso sugere que muitos docentes veem a aposentadoria como uma oportunidade de desfrutar de uma vida mais equilibrada, fora das demandas do trabalho. Essas percepções destacam a dualidade do significado do trabalho e da aposentadoria na vida dos docentes. Por um lado, o trabalho é valorizado por sua importância na construção de suas identidades e na contribuição para a sociedade. Assim, a aposentadoria é vista como um momento de libertação e possibilidade de explorar outras dimensões da vida.

Essa dualidade também reflete a complexidade das transições para a aposentadoria, nas quais os docentes podem experimentar sentimentos ambivalentes. Então, a aposentadoria oferece a promessa de novas experiências e oportunidades, enquanto, por outro lado, pode gerar apreensões em relação ao desconhecido. Vale ressaltar que esse estudo foi realizado *in locus* de um município com professores da Educação Básica. Revelam ainda a inexistência de ações que preparem os docentes para a aposentadoria, ou para uma etapa sem o trabalho docente.

A importância de um programa de educação para aposentar-se pauta-se, principalmente, na Responsabilidade Social de cada órgão. Acredita-se que os governos, empresas e instituições que lidam com esses desafios, privilegiando o oferecimento de condições para os trabalhadores planejarem o seu futuro e se manterem atualizados, motivados, independentes e socialmente participantes, devam visualizar as questões de saúde pública, a vista de uma sociedade mais sadia. A preparação para a aposentadoria é um recurso que deve ser disponibilizado onde os futuros aposentados são lotados, sendo estes estimulados a realizar atividades intelectuais, a repensar as novas opções de vida profissional. (Sampaio, Capuzzo e Martins, 2019, p. 44)

É notável a importância de preparar os indivíduos para a transição da vida profissional para a aposentadoria, ajudando-os a inserir essa fase em seus projetos de vida e a definir suas prioridades de acordo com seus interesses. Essa preparação deve ser voltada para a construção

de um projeto de vida na nova fase, permitindo que as pessoas realizem seus desejos, motivações e potencialidades reais.

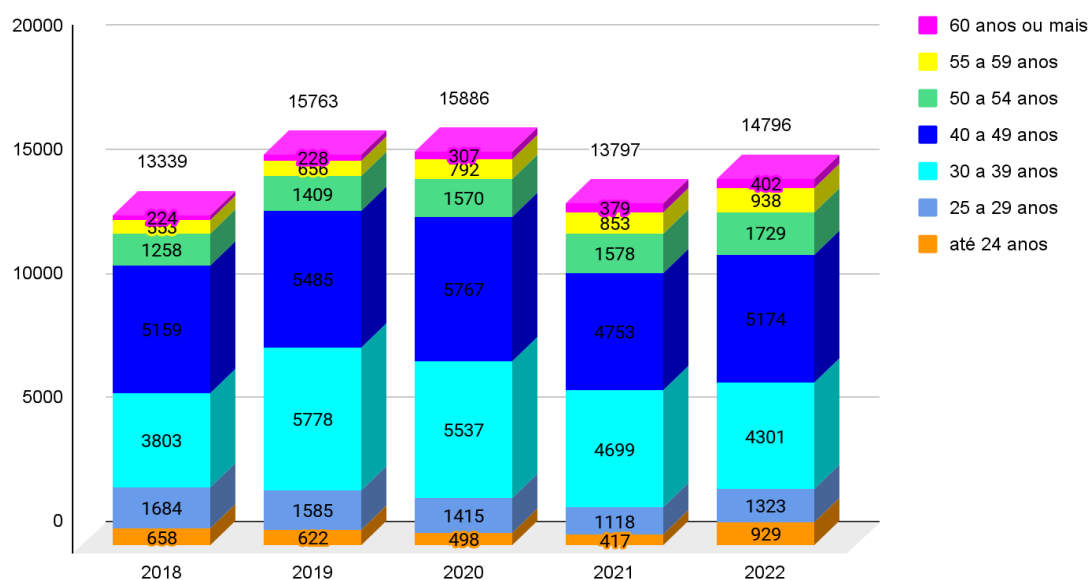
Além disso, a pesquisa destaca que há espaço para novas pesquisas e estudos aprofundados em áreas específicas, como aspectos cognitivos, afetivos e financeiros relacionados aos docentes que estão prestes a se aposentar, como professoras da Educação Infantil ou mesmo de outra etapa da Educação Básica. Também se ressalta a importância de pesquisas comparativas entre docentes de escolas públicas e particulares, de diferentes níveis de ensino, para compreender as especificidades de cada contexto. Há ainda a possibilidade de explorar questões políticas, sociais e econômicas envolvidas nesse processo, indicando que o tema da aposentadoria é multifacetado e oferece inúmeras oportunidades para investigação científica e desenvolvimento de conhecimento de relevância social.

Na Educação Infantil brasileira, em 2022, atuam 496.487 mil docentes nas redes públicas. No Estado de Goiás, também em redes públicas, no mesmo ano, são 11.571 docentes. Para trabalharmos com nosso objeto nos orientamos pelos dados e análises da idade, e sexo dos docentes para estabelecermos um perfil provisório. O Censo Escolar posterior a 2014 define enquanto marcador de idade em formato de faixa etária e aplica indicadores de faixa etária sendo a primeira até 24 anos, visto que é o prazo de formação inicial preconizado pela legislação educativa como obrigatória, a segunda com intervalos de 5 anos (25-29 anos), as demais seguem com intervalos de 09 anos, até a faixa etária dos 50 anos que retorna ao intervalo de 5 anos (50-54 anos), e a última faixa etária considera 60 anos ou mais, de maneira semelhante ao Estatuto da Pessoa Idosa. Essa é uma construção dos dados da Sinopse, tratada pelo Inep e disponibilizada. Essa variável é transformada em variável qualitativa, com intervalo em forma de faixas. Existe os microdados do Censo Escolar, cuja variável idade é dada em anos, ou seja, uma variável quantitativa. Podemos pressupor, por exemplo, devido à proximidade e/ou a possibilidade de aposentadoria dos docentes pela aproximação tempo de contribuição e idade mínima, ou para maior detalhamento de dados.

O Gráfico 6 apresentado anteriormente, já aponta um perfil histórico da presença de mulheres no magistério revelando que as mulheres compõem maioria do corpo docente das escolas públicas de Goiás, sendo 96,81% a menor porcentagem de quantidade dos docentes quando comparados por sexo de 2014 a 2022. Para o gráfico a seguir utilizamos o recorte temporal dos últimos cinco anos, para uma observação mais aproximada da atualidade, bem como considerar a situação dos aposentandos, antes e depois da aprovação da Reforma da Previdência (Brasil, 2019).

Partindo dos dados, fizemos a análise do Gráfico 9, com as somatórias das faixas etárias incluindo docentes da Educação Infantil (modalidades creche e pré-escola), para o número total; apresentamos na Tabela 3 também os dados comparativos em formato de tabela para melhor compreensão:

Gráfico 9: Número de docentes por faixa etária de 2018 a 2022 em Goiás



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com dados do Censo Escolar²⁹

Tabela 3: Número de docentes por faixa etária e por percentagem de 2018 a 2022 em Goiás

	até 24 anos	25 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 a 54 anos	55 a 59 anos	60 anos ou mais
2018	658	1.684	3.803	5.159	1.258	553	224
	4,93%	12,62%	28,51%	38,68%	9,43%	4,15%	1,68%
2019	622	1.585	5.778	5.485	1.409	656	228
	3,95%	10,06%	36,66%	34,80%	8,94%	4,16%	1,45%
2020	498	1.415	5.537	5.767	1.570	792	307
	3,13%	8,91%	34,85%	36,30%	9,88%	4,99%	1,93%
2021	417	1.118	4.699	4.753	1.578	853	379
	3,02%	8,10%	34,06%	34,45%	11,44%	6,18%	2,75%

²⁹ A elaboração do gráfico utilizou-se do Plano de Dados Abertos (PDA) e das principais bases de dados do Inep sobre a Educação Básica, em Sinopses Estatísticas da Educação Básica dos anos de 2018 e 2022, no indicador Número de Docentes por sexo e faixa etária segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>

2022	929	1.323	4.301	5.174	1.729	938	402
	6,28%	8,94%	29,07%	34,97%	11,69%	6,34%	2,72%

Fonte: Tabela elaborada pela autora com dados do Censo Escolar³⁰

Na análise dos dados podemos considerar que as faixas etárias de 30 a 49 anos representam o maior número de docentes na Educação Infantil, em 2018 somavam 67,19%, em 2019 totalizavam 71,45%, em 2020 eram 71,16%, em 2021 contabilizavam 68,51% e em 2022 apontavam 64,04%. Observamos ainda um decréscimo nas porcentagem de 2021 e 2022, relativo ao aumento nas faixas etárias de 55 a 59 anos e 60 anos ou mais. A faixa etária de 55 a 59 anos em 2020 era 4,99% e em 2021 representou 6,18% dos docentes e em 2022 era 6,34% do total de docentes; também destacamos que a faixa etária de 60 anos ou mais em 2020 representava 1,93% dos docentes e em 2021 passou a representar 2,75% do total e em 2022 era 2,72% de todos docentes.

Apontamos a partir desses dados alguns aspectos relevantes, os anos de 2020 e 2021 houveram adequações dos sistemas de ensino e da pesquisa realizada pelo Censo Escolar/Inep, que incluíram pesquisas de complemento quanto ao enfrentamento à Pandemia de Covid-19 no Brasil, o que pode ter alterado dados, ou mesmo considerado o trabalho em diferentes modalidades e adequação do quadro docente para o atendimento remoto, híbrido em dias, ou em horas, presencial combinada com híbrida e remota, ainda aquelas que não apresentaram dados sobre a mediação. Além disso, é preciso considerar a alta taxa de mortalidade ocorrida em nosso país, especialmente entre a população idosa. No acúmulo de óbitos registrados no Estado de Goiás, totalizaram 28.382 durante a Pandemia³¹, que podem afetar diretamente os dados analisados. Ainda vale ressaltar que a Reforma Previdenciária aprovada em 2019 pode ter afetado as transições de aposentadoria dos docentes da Educação Infantil em Goiás nos anos analisados, em que houve aumento da porcentagem da faixa etária.

Retomamos a pesquisa de Martins (2007), em que investiga em 2007, os alunos que estão no Curso de Pedagogia, e analisa que 41,4 % deles têm idade entre 17 a 20 anos, 36,9% estão na faixa entre 21 a 30 anos. Somente 13,6 % possuem mais de 31 anos; a minoria é representada por 5,8 % aos 41 anos. A autora sinaliza que a mudança pode estar aliada à exigência da escolaridade para a inserção no mercado de trabalho. “Além disso, esse

³⁰ A elaboração do gráfico utilizou-se do Plano de Dados Abertos (PDA) e das principais bases de dados do Inep sobre a Educação Básica, em Sinopses Estatísticas da Educação Básica dos anos de 2018 e 2022, no indicador Número de Docentes por sexo e faixa etária segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>

³¹ Informações obtidas no site eletrônico <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 20/08/2023.

quantitativo de jovens no Curso pode se dar devido ao quadro de expansão do número de jovens que estão se formando em nível médio, buscando na Universidade a possibilidade de melhor posição social” (Martins, 2007, p. 160). Assim podemos perceber que enquanto tendência os jovens que se formam, poucos estão nas redes públicas de ensino na Educação Infantil.

O contexto de envelhecimento na carreira docente começa com a constatação de que há poucos jovens nessa profissão. Na observação do Censo Escolar de 2022, os mais jovens representam 6,28% dos docentes e os mais velhos representam 2,72% do total de docentes. Embora o perfil das professoras de Educação Infantil seja composto por docentes de 30 a 49 anos, estes não permanecem na Educação Infantil ou apresentam rotatividade nas etapas, o que pode afetar o estabelecimento de vínculo ou mesmo de conhecimento, pois um professor que permanece pouco tempo na Educação Infantil, devido à sua especificidade, tem menos condições para identificar situações específicas das crianças e da comunidade atendida, de dar continuidade a planejamentos, nem de contribuir na resolução de eventuais problemas. Outra característica desse indicador é que a saída do professor como representado pela diminuição de docentes nas faixas etárias, não distingue os motivos de tal ocorrência, ou seja, não há dados por saídas para “aposentadoria, afastamento por motivo de saúde, abandono das funções docentes, entre outras situações” (Pereira Júnior e Dalila, 2016, p. 321).

Devido às recentes mudanças na legislação previdenciária brasileira, os docentes irão passar mais tempo na sala de aula, já que a transição do mercado de trabalho para a aposentadoria se tornou um tema cada vez mais relevante. Isso também se deve ao aumento da expectativa de vida, bem como a fatores socioeconômicos e previdenciários. Uma das mudanças mais significativas no mundo do trabalho é a necessidade de se adaptar às consequências desse aumento na expectativa de vida, o que implica em uma prolongada permanência no mercado de trabalho e em um maior período de tempo em que as pessoas dependem da aposentadoria.

Leandro-França et al. (2014) destacam que o aumento da expectativa de vida também traz preocupações adicionais, uma vez que está associado ao crescimento das demandas sociais e econômicas relacionadas à promoção da saúde, ao bem-estar e à qualidade de vida dos idosos. A melhoria da saúde e o aumento da expectativa de vida entre os idosos estão indicando uma tendência na qual eles continuam a desempenhar papéis no mercado de trabalho por mais tempo, uma vez que a experiência dos trabalhadores está diretamente ligada à responsabilidade de seus cargos.

Para os professores já em final de carreira ou aposentados, o significado do trabalho tem um impacto direto em sua saúde física, mental e emocional. Isso ocorre porque o trabalho permite que eles se mantenham produtivos perante a família e a sociedade, além de proporcionar realização profissional, inclusão social e independência. Permanecer no mercado de trabalho não envolve apenas aspectos ligados à sua função, mas também aspectos pessoais que vão além das fronteiras da instituição. De acordo com Debetir (2011), a decisão de continuar trabalhando é influenciada por fatores pessoais, econômicos e sociais, que incluem mudanças na legislação, alterações nos sistemas de previdência, políticas públicas, demandas do trabalho, estado de saúde, motivação e interesses em outras atividades, oportunidades de renda adicional, responsabilidades familiares, cuidados com pais ou parentes idosos, entre outros.

A ofensiva do capital sobre o trabalho, ao submetê-lo à lógica destrutiva do capital, promovendo a individualização e o isolamento é, nesse sentido, uma ação que busca cotidianamente desmontar sua manifestação de classe historicamente antagonista aos interesses da ordem capitalista. (Antunes e Praun, 2015, p. 416)

A concepção de trabalho, que evoluiu ao longo da história, tem raízes profundas na condição humana. Conforme observado por Marx (2017), o trabalho é um processo no qual o ser humano interage com a natureza, controlando seu próprio metabolismo por meio de ações. O trabalho é essencialmente uma relação entre o ser humano, a natureza, os outros e o próprio indivíduo. Para Marx (2017), o trabalho é fundamental para dar significado à existência e desempenha um papel central no desenvolvimento da autoimagem e da autoestima. Portanto, é um fator determinante na organização e na integração social, estando intrinsecamente ligado às relações humanas e desempenhando um papel essencial na formação e nas mudanças da identidade de uma pessoa. A relação entre o ser humano e o trabalho é uma parte significativa da vida de um trabalhador, muitas vezes ocupando cerca de trinta anos de sua vida. Portanto, em algum momento, seja por motivos de saúde ou direitos, chega o momento em que ocorre formalmente a separação entre o trabalhador e o trabalho. Para tanto segundo Shibata (2006) o trabalho é separado em três categorias: a) preparação para o trabalho; b) trabalho propriamente dito; e c) pós-trabalho/aposentadoria.

O processo de encerrar as relações de trabalho devido à aposentadoria vai muito além do simples término de uma carreira ou do afastamento de um emprego. A aposentadoria tem impactos profundos na vida das pessoas, afetando não apenas a esfera profissional, mas também a identidade pessoal e social. Muitas vezes, os aposentados enfrentam dificuldades ao procurar novas atividades, sejam elas remuneradas ou não, que deem sentido às suas vidas e as conectam de maneira significativa com a sociedade. A transição do mundo do trabalho para

a aposentadoria, que nomeamos na pesquisa de professoras aposentadas, implica em uma série de mudanças na vida das pessoas, uma vez que representa a reestruturação da identidade.

Conseqüentemente, a aposentadoria acarreta perdas significativas, incluindo a perda de estratégias de vida, já que os comportamentos habituais e conhecidos são deixados para trás, a perda de poder e reconhecimento. Essas perdas podem ser especialmente acentuadas no caso de profissionais da área de ensino, como professores, que continuaram trabalhando na docência mesmo durante o processo de envelhecimento. No entanto, é importante notar que a pesquisa sobre essas questões ainda é escassa, o que torna necessário realizar reflexões mais profundas e estudos específicos para entender melhor esse cenário.

Referente à atuação docente, cabe ressaltar que a sobrecarga de trabalho, a tensão e o estresse, em razão de sua atividade, colaboram para um processo de adoecimento, agindo negativamente sobre estes sujeitos. Vale ressaltar que adotamos o conceito de saúde do trabalhador, [...], como sendo um aspecto que perpassa em todas as esferas das necessidades humanas: material, biopsíquica, psicossocial, sociopolítica, educacional e cultural. (Sampaio, Capuzzo e. Martins, 2019, p. 34).

A preparação para a vida pós-trabalho, especialmente no caso de docentes, muitas vezes é negligenciada. A ausência de ações e programas que ajudem esses profissionais a fazer a transição para a aposentadoria pode tornar a aposentadoria uma fase na qual a potencialidade humana é subutilizada. Historicamente, a ideia de que o homem, afastado do trabalho, não tem uma relação significativa com a sociedade é um conceito que tem raízes profundas. Segundo os conceitos de Marx (2017), a história tem demonstrado que os seres humanos construíram suas vidas e existência por meio do trabalho, e, portanto, a aposentadoria deve ser vista como uma fase na qual essa relação com a sociedade e a autorrealização devem ser repensadas e (re)orientadas. Dessa forma, é fundamental que sejam desenvolvidos programas e iniciativas que ajudem os docentes e outros profissionais a planejar e preparar-se para a aposentadoria de maneira mais abrangente, abordando não apenas aspectos financeiros, mas também questões relacionadas à identidade, ao papel social e às oportunidades de contribuição para a sociedade durante essa fase da vida (Sampaio, Capuzzo e. Martins, 2019).

As professoras de Educação Infantil desempenham um papel fundamental na sociedade, por isso políticas de valorização influenciam diretamente na qualidade do atendimento das crianças de 0 a 6 anos. Assim é fundamental que as professoras recebam salários condizentes com a importância de seu trabalho. Salários inadequados podem levar as professoras a depender de gratificações e horas extras, o que afeta sua qualidade de vida e sua capacidade de investir em sua própria formação continuada. A carga horária excessiva,

especialmente na Educação Infantil, pode ser física e emocionalmente desgastante. Reduzir a jornada de trabalho pode ajudar as professoras a manter sua saúde e energia, bem como a capacidade de buscar o desenvolvimento profissional. Oferecer oportunidades de formação continuada é parte dessa valorização, pois a educação está em constante evolução, e as professoras precisam de acesso a recursos para acompanhar as mudanças, bem como renovar seus conhecimentos em centros de formação reconhecidos como Institutos Federais e Universidades Públicas, com acesso à cursos de especialização e pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, conforme preconizam as metas do PNE (2014-2024).

O fato de a maioria das professoras estar na faixa etária de 30 a 50 anos, com uma carga de trabalho intensa, é preocupante. Isso pode resultar em desgaste prematuro e falta de tempo para aprimorar suas habilidades e conhecimentos. Repensar e reformular as políticas educacionais também é essencial. Isso inclui o aumento do investimento na educação, a melhoria das condições de trabalho das professoras e a promoção de um ambiente de ensino e aprendizado concebido por educadores e que respeitem as particularidades relativas à faixa etária, infra-estrutura, composição curricular, entre outras. Podemos confirmar em Costa (2017):

Para que o trabalho docente na instituição de Educação Infantil seja coerente com as necessidades de crescimento e desenvolvimento das crianças, é imprescindível a formação inicial e continuada dos professores e a redefinição de elementos, tais como: remuneração digna, jornada de trabalho mais reduzida e condições materiais adequadas. Para perceber as crianças e suas necessidades individuais, faz-se necessário que a professora tenha uma formação sólida e possua conhecimentos os quais lhe permitam compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, permitindo uma atuação intencional, realizadas as atividades de maneira consciente (Costa 2017 p. 99).

É importante que a sociedade, governos e políticas educacionais reconheçam a importância de apoiar os educadores, garantindo que eles tenham as condições adequadas para cumprir seu papel vital na formação integral das crianças. A educação de qualidade depende, em grande parte, de professoras com formação, e valorizados, respeitados em suas experiências e em suas idades.

3.2 Aposentadoria e o trabalho docente: encontros ou despedidas?

A influência do contexto social na vida dos trabalhadores não pode ser compreendida de maneira causalista simples. O que o trabalho significa para cada um, que questões e debates estão envolvidos para aquele sujeito específico num contexto também específico, são questões relevantes para compreender a experiência do momento da aposentadoria (Jogaib e Muniz, 2015, p. 49).

Assim sendo, o trabalho docente tem implicações diretas no modo de atuação docente, fazendo, até mesmo, com que as professoras antecipem seus planos para a aposentadoria, por incapacidade de continuar atuando em sala de aula, questões muito importantes relacionadas ao trabalho docente, especialmente no que diz respeito à sobrecarga de funções e ao impacto na sua saúde. Professoras de Educação infantil muitas vezes são sobrecarregadas com papéis que vão além da sala de aula, incluindo funções de assistência social, enfermagem, psicologia e muito mais. Embora a formação de professoras inclua aspectos multidisciplinares, o fato de que eles sejam forçados a desempenhar essas funções de maneira significativa pode ser esgotante. Em muitas instituições não há profissionais de apoio especializados para lidar com questões como saúde mental, problemas sociais, atendimento das necessidades especiais dos alunos, até mesmo pela dificuldade de diagnóstico nas crianças da faixa etária atendida pela Educação Infantil. Isso coloca uma pressão adicional sobre as professoras, que precisam lidar com uma variedade de problemas sem o apoio necessário. É fundamental que o poder público reconheça as doenças que afetam as professoras de forma urgente e digna. O tratamento é importante, mas também é necessário investigar as origens dessas doenças e eliminar os agentes causadores.

A sobrecarga e a deterioração da saúde muitas vezes levam as professoras a considerar a aposentadoria antecipada. Isso pode ser prejudicial tanto para as próprias professoras quanto para o sistema educacional, pois resulta na perda de experiência e conhecimento. As reformas no sistema educacional precisam considerar a redução da carga de trabalho docente, bem como fornecer suporte adequado em termos de recursos e pessoal para lidar com questões complexas que surgem nas escolas, respeitando o tempo de trabalho docente e a especificidade dessa etapa, além de ser indicador de qualidade no atendimento. Desse modo, a valorização das professoras, a redução da sobrecarga e o reconhecimento das questões de saúde relacionadas ao trabalho são cruciais para garantir que os educadores possam desempenhar seu papel, contribuindo para uma educação de qualidade.

Os dados mencionados por Lapo e Bueno (2003, p. 68) em sua pesquisa ilustram um aumento significativo nos pedidos de exoneração no magistério público em São Paulo, indicando um crescimento médio anual de 43% em 2003. Esse aumento substancial nos pedidos de exoneração, mantidos até a data de hoje, é um reflexo das mudanças no perfil daqueles que permanecem na carreira docente e na maneira como os indivíduos estão lidando com a decisão de deixar de ser professor. O fato de que "deixar de ser professor" é um processo contínuo que se desenrola ao longo do percurso profissional é uma observação valiosa.

Isso destaca que a decisão de sair da profissão docente muitas vezes é resultado de um acúmulo de fatores e experiências ao longo do tempo, e a saída nem sempre significa para fins de aposentadoria. Esses fatores podem incluir a sobrecarga de trabalho, o estresse, a falta de reconhecimento e valorização, a deterioração da saúde e a busca por alternativas de carreira. Esses dados ressaltam a importância de abordar as questões relacionadas ao trabalho docente de maneira abrangente e de criar políticas que apoiem as professoras em sua jornada profissional. Isso inclui a valorização da profissão, a melhoria das condições de trabalho e o apoio às professoras em todos os estágios de suas carreiras, desde a formação inicial até a transição para outras atividades profissionais, se assim desejarem. É preciso considerar as complexidades do processo de deixar a profissão docente para garantir que as professoras tenham a oportunidade de tomar decisões informadas e bem-apoiadas em relação ao seu futuro profissional.

Percebemos que o trabalho docente, portanto, não é apenas ensinar em sala de aula, mas sim, todas as atividades inerentes ao processo educacional que fazem parte desse trabalho.[...] faz parte do trabalho docente a inserção política e social do aluno. Desse modo, é pela escolarização que o homem tem a capacidade de exercê-la, construindo, na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, imparcialmente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (Sampaio, Capuzzo e Martins, 2019, p. 35).

Pensamos que nossas reflexões traçadas a partir da pesquisa abordam questões essenciais relacionadas à preparação para a aposentadoria e ao perfil das professoras da Educação Infantil que atuam na rede pública do Estado de Goiás. Os tópicos apresentados, como complexidade da aposentadoria, efetivação do processo de preparação, o significado do trabalho e os desafios enfrentados pelas professoras em processo de aposentadoria, são cruciais para entender a experiência desses profissionais. Analisar o perfil e elementos da identidade das professoras pode ajudar a compreender como a carreira docente impactam suas vidas e como eles se relacionam com o trabalho, seja como fonte de sobrevivência, prazer ou uma combinação de ambos. A aposentadoria é um ponto de inflexão importante na vida de um professor, e compreender suas perspectivas e necessidades nesse período é fundamental para fornecer apoio adequado. Os resultados podem ser valiosos para informar políticas e práticas relacionadas à educação e à preparação para a aposentadoria das professoras. Também pode contribuir para a conscientização sobre os desafios e a complexidade da carreira docente, bem como para a valorização e reconhecimento do trabalho desses profissionais ao longo de suas vidas. Desse modo, concordamos com Sampaio, Capuzzo e Martins (2019.p. 40):

A aposentadoria pode implicar tanto ganhos, como perdas, mas, grande parte dos sujeitos a concebem como um momento difícil, devido ao fato de estarem inseridos em um contexto capitalista que supervaloriza a produtividade e o consumo. Assim, o sentimento de preparo para o ato de se aposentar pode assumir diferentes acepções [...]

A transição para a aposentadoria pode ser um período desafiador para muitas pessoas, especialmente para aquelas que estavam acostumadas a uma rotina de trabalho ativa. A falta de uma estrutura diária e de compromissos de trabalho pode deixar muitos aposentados perdidos, sem saber como usar o tempo livre. Isso pode levar a preocupações sobre o tédio, a inatividade e a sensação de não ter um propósito claro. A preparação para a aposentadoria não deve se concentrar apenas nos aspectos financeiros, mas também na preparação emocional e psicológica. Isso inclui ajudar os futuros aposentados a explorar seus interesses, e objetivos para a aposentadoria, bem como planejar atividades que possam preencher seu tempo de maneira significativa.

Shibata (2016) assinalou que prepara-se desde muito cedo para o trabalho mas falta de educação para o ócio, o lazer e o tempo livre. A aposentadoria pode ser uma oportunidade para explorar novos interesses, atividades de voluntariado e projetos pessoais. Aproveitar o tempo livre de forma produtiva e satisfatória pode trazer uma melhoria significativa na qualidade de vida dos aposentados, contribuindo para seu bem-estar físico e mental. Portanto, políticas de preparação para a aposentadoria e os programas de apoio precisam ser contempladas nos planos de carreira e abordem não apenas a segurança financeira, mas também forneçam orientação e recursos para ajudar os aposentados a aproveitar seu tempo livre de maneira significativa e gratificante, promovendo uma transição saudável para essa nova fase da vida.

O conceito de preparação para a aposentadoria conforme descrito por Sampaio, Capuzzo e Martins (2019), mesmo depois que a aposentadoria é formalizada, a preparação subjetiva para o afastamento do trabalho ainda desempenha um papel crucial na transição bem-sucedida para a aposentadoria. Essa preparação envolve uma série de mudanças e reorganizações na vida do indivíduo, que podem incluir aspectos familiares, relacionamentos afetivos, atividades sociais, rotinas diárias, entre outros. A instituição, ou seja o órgão responsável pelos profissionais em processo de aposentadoria, desempenha um papel importante ao oferecer suporte e orientação nesse processo de preparação. Isso não é apenas uma formalidade, mas uma responsabilidade social e humanitária. Oferecer preparação para a aposentadoria não apenas ajuda os indivíduos a lidar com essa transição, mas também contribui para seu bem-estar e qualidade de vida após a aposentadoria. A preparação para a

aposentadoria não termina com a formalização desse benefício, mas envolve uma série de ajustes e adaptações na vida das pessoas.

Para Jogaib e Muniz (2015) a aposentadoria é vivenciada de maneira única por cada indivíduo. De fato, a aposentadoria pode ser um momento de transição complexo, marcado por uma série de reflexões e conflitos. Além disso, a maneira como a sociedade valoriza e percebe as pessoas que estão ativas no mercado de trabalho pode influenciar a forma como os aposentados são vistos e como eles se veem. Os autores destacam a importância da profissão na construção da identidade de um indivíduo. O trabalho docente desempenha um papel significativo na vida de uma pessoa, não apenas em termos financeiros, mas também em relação à sua autoestima, ao seu senso de propósito e à sua contribuição para a sociedade. O afastamento do mundo do trabalho pode, portanto, criar um vazio em termos de identidade e propósito. A aposentadoria é, portanto, um momento de vida que merece atenção e cuidado, e a pesquisa nessa área é essencial para entender as necessidades e desafios dos indivíduos que passam por essa transição. Isso pode levar a uma melhor preparação e a políticas mais eficazes para apoiar aqueles que estão se aposentando.

As pesquisas empreendidas por Bragança (2004) e Ceres (2007) analisaram a experiência de professoras aposentadas e os fatores que influenciam diretamente na vivência da aposentadoria, evitando perdas salariais, mas os docentes permaneceram exercendo a docência como professoras voluntárias. Esses escopos foram sobre professoras universitárias, como a maioria dos trabalhos encontrados sobre esse objeto.

Como podemos notar, diversos estudos destacam esse momento específico da carreira e consideram relevante refletir sobre ele. De maneira geral, apontam para o lugar importante que a vida profissional pode ocupar na vida de uma pessoa e como o desligamento dessa realidade pode levar a uma desvalorização social ou a uma perda de identidade. Entretanto, notamos com menos frequência discussões que indicam a vivência subjetiva que o trabalhador desenvolve ao realizar sua tarefa e como essa vivência vai influenciar diretamente no processo de construção de sentido desse trabalho – afetando, por conseguinte, o momento de aposentadoria. (Jogaib e Muniz, 2015, p. 48)

Mesmo em organizações públicas, o trabalho docente é altamente controlado, assemelhando-se ao taylorismo, uma abordagem de gestão que enfatiza a divisão do trabalho e a padronização de tarefas. No entanto, as prescrições e normas estabelecidas para o trabalho nunca serão suficientes para cobrir completamente as situações reais do trabalho docente, visto da especificidade subjetiva do atendimento da Educação Infantil. Sempre haverá uma lacuna entre o que é prescrito e o que é vivenciado pelos trabalhadores. Para Schwartz (2010) é impossível definir antecipadamente o que é o trabalho, devido à variedade de situações de atividade e às diferenças individuais na experiência de trabalho. Essa lacuna entre as

prescrições e a realidade do trabalho é considerada universal, devido a várias razões, incluindo a variabilidade das situações e as experiências individuais. Schwartz (2010) também destaca que a forma como essa lacuna é preenchida é sempre parcialmente singular, ou seja, varia de pessoa para pessoa, dependendo de suas próprias experiências e interpretações. Portanto, o trabalho não pode ser rigidamente definido ou controlado, pois é influenciado pela singularidade de cada trabalhador e pelas circunstâncias específicas em que eles operam.

Ao analisar situações de trabalho, especialmente no contexto da aposentadoria de professoras, é preciso entender as mudanças mais amplas na sociedade é essencial para analisar o impacto no trabalho e na aposentadoria. As transformações sociais podem incluir avanços tecnológicos, mudanças nas políticas educacionais e até mesmo mudanças culturais que afetam a profissão docente. Devemos considerar a perspectiva das professoras aposentadas, pois elas são os atores principais nesse processo, e suas experiências e percepções desempenham um papel central na forma como elas vivenciam o período anterior e/ou a preparação da aposentadoria e como ela afeta sua identidade, sua carreira e a própria vidas. A identidade docente está profundamente ligada à sua profissão, então, compreender a história e a evolução dessa identidade profissional é vital para entender como a aposentadoria pode afetar a forma como as professoras se percebem e se relacionam com seu trabalho.

Para Jogaib e Muniz (2015) a ideia de que a atividade docente contribui para a construção da identidade pessoal e que o trabalho não é apenas uma tarefa, mas uma parte fundamental da vida, por tanto, a aposentadoria, nesse contexto, é vista como uma oportunidade para reestruturar essa identidade e explorar novas dimensões do "eu". A aposentadoria ainda não deve ser vista apenas como o fim de uma carreira, mas como um momento de transição e reestruturação. As professoras aposentadas podem continuar a desempenhar um papel significativo na sociedade, compartilhando conhecimento e experiência, ou podem buscar novas atividades que os realizem. A análise de situações de trabalho, como a aposentadoria de professoras, deve levar em consideração não apenas os fatores sociais e históricos, mas também o impacto pessoal e a capacidade de adaptação dos indivíduos diante das mudanças. Isso ajuda a compreender melhor as complexidades desses momentos de transição na vida das pessoas e a identificar oportunidades para um enriquecimento pessoal e profissional contínuo.

Ao longo da vida e da carreira as professoras de Educação Infantil estabelecem uma relação positiva e significativa com o trabalho. Eles encontram no exercício de sua profissão a oportunidade de construir prazer e promover sua própria saúde. Isso indica que o trabalho não é apenas uma obrigação, mas algo que lhes proporciona satisfação e bem-estar. Essa relação

positiva com o trabalho é um fator importante que influencia a decisão de continuar trabalhando mesmo após a aposentadoria. As professoras veem a possibilidade de continuar a contribuir e vivenciar o trabalho de maneira significativa como um incentivo para permanecer ativos profissionalmente. Essa condição, no entanto, não é a mesma para todos/as.

É possível afirmar que cada professor aborda a aposentadoria e a continuidade do trabalho de forma singular. Eles buscam preencher as lacunas que possam surgir, adaptando-se às mudanças e procurando maneiras mais eficientes de realizar suas tarefas. Isso reflete uma adaptação ativa às novas circunstâncias. As professoras aposentadas tomam decisões ativas em relação ao seu trabalho, elas podem escolher se envolver em novas oportunidades, como orientar outros profissionais, ou podem buscar maneiras de equilibrar o trabalho com a preservação de sua própria saúde e bem-estar. A construção de uma relação positiva com o trabalho e a capacidade de atribuir significado ao que fazem ao longo de suas carreiras têm um impacto significativo nas decisões das professoras de Educação Infantil sobre a aposentadoria e a continuidade de seu trabalho.

[...] trabalhar será uma negociação nem sempre fácil de resolver, que envolverá um uso de si por si e um uso de si pelos outros. Novamente percebemos que a aposentadoria parece indicar um momento em que há mais liberdade para fazer um uso de si por si maior do que em outros momentos da carreira. Podemos sugerir, então, que esses professores aposentados apontam para uma reconfiguração da relação com o trabalho, passando a ter maior autonomia de decidir quais tarefas irão realizar e, portanto, gerando uma mudança no modo como fazem uso de si por si – já que obtêm maior margem de manobra para decidir os seus modos operatórios do que quando estavam na situação de servidor ativo. (Jogaib e Muniz, 2015, p. 55)

O trabalho docente na Educação Infantil, vai além das tarefas puramente técnicas e envolve uma interação constante com valores e questões sociais mais amplas. O trabalho docente na Educação Infantil envolve a interseção de valores, tanto os pessoais das professoras quanto aqueles que são cultural e socialmente estabelecidos. Esses valores podem entrar em conflito com as metas e objetivos que as professoras desejam alcançar em sua prática. As professoras não são apenas executoras de tarefas, mas também atores ativos que moldam a forma como seu trabalho é realizado. Eles tomam decisões, fazem escolhas e aplicam seus valores na execução de suas tarefas. Valores como saúde, educação, trabalho e emprego são dimensionados de maneiras diferentes no contexto do trabalho. Essas dimensões podem variar de acordo com a cultura da organização e a perspectiva pessoal de cada professor.

A dinâmica do coletivo de trabalho desempenha um papel significativo na determinação de como os valores são dimensionados. As professoras podem optar por seguir práticas que estejam alinhadas com os valores do bem comum e do coletivo, em vez de apenas

aderir a normas governamentais. A motivação das professoras para continuar trabalhando ou não está intimamente ligada às escolhas que fazem em relação aos valores que desejam promover em sua prática. Essas escolhas podem ser desafiadoras, mas também podem ser gratificantes quando alinhadas com o que as professoras acreditam ser o "bem viver juntos". Assim, o trabalho na Educação Infantil é uma atividade complexa que envolve a interseção de valores pessoais e sociais. As professoras desempenham um papel ativo na determinação de como esses valores são aplicados em sua prática e na construção do ambiente de trabalho. A motivação para continuar trabalhando está ligada à capacidade de fazer escolhas que estejam alinhadas com seus valores e com a visão do "bem viver juntos". Isso destaca a importância de promover um ambiente de trabalho que respeite e promova os valores fundamentais da profissão docente.

Existe uma dualidade na experiência da aposentadoria e do trabalho. A aposentadoria, é um direito conquistado historicamente e deve ser celebrada como uma conquista para os trabalhadores. No entanto, a forma como os indivíduos vivenciam a aposentadoria pode variar significativamente com base em suas experiências de trabalho e nas condições em que trabalharam ao longo de suas carreiras. Para alguns docentes, o ambiente de trabalho pode ser um lugar de estresse, sobrecarga, e até mesmo adoecimento. Nesses casos, a aposentadoria é vista como uma oportunidade para se desligar de um ambiente que causou sofrimento e preocupação. Por outro lado, para outros trabalhadores, o trabalho pode ser uma fonte de realização pessoal, prazer e construção de saúde. A aposentadoria pode ser percebida como uma chance de explorar novas oportunidades, expandir a subjetividade e continuar contribuindo de maneira significativa para a sociedade. As condições de trabalho desempenham um papel crucial na forma como o trabalho afeta a vida dos professores, especialmente aqueles que atuam na Educação Infantil. Ambientes de trabalho que promovem o bem-estar, o desenvolvimento pessoal e profissional tendem a resultar em uma visão mais positiva da aposentadoria como uma transição para novas experiências significativas. É importante refletir sobre o tipo de trabalho que estamos discutindo e como ele afeta a vida dos trabalhadores. A qualidade do trabalho, o grau de autonomia, o propósito e o significado associados a ele podem influenciar profundamente a forma como a aposentadoria é percebida. Assim a aposentadoria é uma fase significativa na vida das professoras, mas sua experiência pode variar substancialmente com base nas condições de trabalho e na relação que os indivíduos têm com o trabalho.

A aposentadoria é um direito historicamente conquistado pelas lutas trabalhistas e que merece ser usufruído pelos trabalhadores. O que notamos, no entanto, por meio de pesquisas, é que o trabalho pode ser um lugar de adoecimento e sofrimento, do

qual alguns trabalhadores esperam avidamente poder se desligar, mas para outros pode ser também lugar de possibilidade de ampliação da subjetividade, de construção de prazer e saúde. Percebemos que a aposentadoria pode significar um momento de se libertar, vale refletir sobre de qual trabalho estamos falando e quais são as condições que podem levar essa atividade a ampliar a potência de vida do sujeito (Jogaib e Muniz, 2015, p. 57).

Ressaltamos a importância da aposentadoria como uma transição para uma nova vivência com o trabalho e como uma oportunidade para que os profissionais continuem contribuindo para a sociedade de maneira significativa conforme apontam os estudos de Jogaib e Muniz (2015), Krawulski et al, (2017), Sampaio, Capuzzo e Martins (2019) e Viana (2021). A aposentadoria não precisa ser vista como o fim da vida profissional, mas sim como uma transição para novas formas de trabalho e contribuição. Professoras aposentadas podem aplicar seus conhecimentos e experiência em diversas áreas, como consultoria, voluntariado, ou até mesmo explorar interesses pessoais que antes não podiam dedicar tempo. A nova fase da carreira na aposentadoria muitas vezes oferece maior autonomia e flexibilidade. Profissionais podem escolher as tarefas que desejam realizar e como desejam fazê-lo, o que contribui para uma vivência mais satisfatória do trabalho. A decisão de continuar trabalhando ao invés da aposentadoria muitas vezes está ligada à oportunidade de se envolver em atividades que refletem valores pessoais e que contribuem para o bem comum. Essa contribuição contínua é benéfica para a sociedade, pois permite que a experiência e o conhecimento desses profissionais continuem a ser aproveitados. Valorizar e legitimar essas novas formas de inserção na vida profissional é um desafio importante. A sociedade e as organizações precisam reconhecer o valor do trabalho desempenhado por profissionais aposentados e criar estruturas que incentivem e apoiem essa continuidade. Como mencionado, o trabalho humano é complexo e multifacetado, e muitas vezes vai além de conceitos e teorias. Cada indivíduo traz uma perspectiva única e um conjunto de habilidades para o trabalho, o que torna a contribuição dos profissionais aposentados valiosa. Por tanto, a aposentadoria não é o fim da jornada profissional, mas o início de uma nova fase na qual os profissionais podem continuar a contribuir de maneira significativa. Valorizar e apoiar essa contribuição pós-aposentadoria é essencial para aproveitar plenamente a experiência e o conhecimento acumulado ao longo das carreiras desses profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa abordamos uma breve retomada histórica da Educação Infantil no Brasil, destacando o papel das legislações e políticas públicas ao longo das décadas de 1980 e 1990, analisando as transformações da concepção da infância, a partir da Constituição Federal (Brasil, 1988), que reconheceu a criança como sujeito de direitos. Além disso, discutimos o contexto de mudanças no capitalismo, influenciado pelo neoliberalismo, e como isso afetou a organização e regulamentação da Educação Infantil. A Constituição de 1988 é apresentada como um marco importante, estabelecendo a Educação Infantil como um direito da criança e dever do Estado, o que levou a uma mudança na concepção e prática da Educação Infantil. A lei também introduziu a ideia de colaboração entre os diferentes níveis de governo na prestação de serviços de Educação Infantil. Ressalta a luta das mulheres e dos movimentos sociais para garantir o direito à Educação Infantil, especialmente as creches e pré-escolas, como uma maneira de promover a igualdade de gênero e permitir que as mães trabalhem. Além disso, discutimos a importância das legislações, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, na promoção dos direitos das crianças, numa perspectiva abrangente do desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil, desde as mudanças políticas e econômicas da década de 1980 até às regulamentações legais que estabeleceram a Educação Infantil como parte integrante do sistema educacional do país, uma etapa da Educação Básica.

Em uma análise sobre desenvolvimento da política de Educação Infantil no Brasil, com ênfase nas mudanças que ocorreram a partir da Constituição de 1988 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Brasil, 1996). A autora, Alves (2007), destaca como a Constituição de 1988 estabeleceu as bases para a atenção às crianças em creches e pré-escolas, promovendo o atendimento público de qualidade e compartilhando a responsabilidade entre o Estado e a família. Em meados da década de 1990, as políticas neoliberais estavam em andamento no Brasil, incluindo a desestatização de vários setores. O Banco Mundial também estava envolvido em políticas de reforma, embora o campo educacional não fosse sua principal prioridade. No entanto, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) iniciou discussões sobre a Educação Infantil e elaborou o documento "Política Nacional para a Educação Infantil" em 1994. Esse documento estabeleceu diretrizes gerais para a Educação Infantil, enfatizando que ela é a primeira etapa da Educação Básica destinada a crianças de 0 a 6 anos, e um dever do Estado. Esse documento estabeleceu a expansão do atendimento de qualidade, a participação de diversos segmentos sociais e a formação e

valorização dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Destacamos esses momentos como marcas de um processo histórico de conquistas da Educação Infantil, tornando-a parte do sistema educacional formal e focando na formação e valorização dos profissionais. Além disso, destacamos o reconhecimento da importância da Educação Infantil como uma complementação à ação da família e como um meio de ampliar as experiências e conhecimentos das crianças, respeitando a diversidade social e cultural.

Para um atendimento de qualidade e formação integral das crianças da Educação infantil ressaltamos sobre a necessidade de formação dos profissionais de Educação Infantil em nível superior, com a aporte da própria legislação e a importância de superar a dicotomia entre educação e assistência. A formação e a profissionalização tornam-se essenciais para garantir um atendimento profissional às crianças, marcando uma mudança significativa em relação aos profissionais "leigos" ou voluntários que atuavam anteriormente na área. Além disso, discutimos sobre a importância da formação inicial e continuada dos profissionais, bem como da pesquisa na área, enfatizando a indissociabilidade do cuidar e educar, e estabelecendo possíveis condições de trabalho e sobre plano de carreira para os profissionais, e na relação de equidade entre creches e pré-escolas.

As nossas considerações analisam a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais, incluindo a privatização e flexibilização nas leis e condições trabalhistas. No entanto, a consolidação dos direitos na Constituição de 1988 e na LDBEN (Brasil, 1996) representaram um avanço significativo na garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos, promovendo seu direito à educação e cidadania. A partir da contextualização política, econômica e histórica buscamos entender o desenvolvimento das políticas educacionais para Educação Infantil no Brasil. Destacamos ainda que a elaboração e aprovação da LDBEN (Brasil, 1996) ocorreram em um contexto político e ideológico conflitante, envolvendo políticas neoliberais e forças sociais e a sociedade civil, que determinou um impacto significativo na Educação Infantil, estabelecendo que esta etapa tem um caráter educativo e que seus profissionais devem ter formação em nível superior. No entanto, a Lei nº 12.796 de 2013 revogou as disposições transitórias, permitindo a formação em nível médio. Isso foi visto como um retrocesso em relação à formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

Para contribuir com a discussão consideramos a LDBEN (Brasil, 1996) nas suas considerações sobre o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, embora, a legislação não estabelecesse diretrizes

curriculares específicas para a Educação Infantil, permitindo que as instituições elaborem suas propostas pedagógicas com base em princípios gerais.

Diante da historicidade e características de seu atendimento a Educação Infantil é tomada como um espaço para o cuidado e educação das crianças, compartilhado entre o Estado e a família, sob influência das políticas neoliberais, que priorizam o mercado e o individualismo, afetando a formação de professoras e a educação como um todo. A Educação Infantil é vista como uma etapa crucial para promover o desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo seus direitos à proteção, provisão e participação. A ideia de "sujeito de direitos" coloca a criança como ativa, participante de sua vida e produtora de cultura.

A Educação Infantil no Brasil é atualmente a primeira etapa da Educação Básica, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Esta lei estabelece competências e diretrizes para a Educação Infantil em colaboração com estados, o Distrito Federal e municípios, visando garantir uma formação básica comum em todo o país. A função social da Educação Infantil foi moldada historicamente, relacionada à proteção de crianças pequenas, contextos sociais e econômicos, políticas públicas e movimentos sociais, especialmente o movimento feminista. A presença do pensamento neoliberal no debate educacional das últimas décadas, influenciou reformas educacionais e políticas que impactam o trabalho docente em escolas públicas. Essas reformas enfatizam a padronização de processos, currículos, avaliações externas e buscam a equidade, mas, na realidade, promovem a massificação do ensino, como exemplificado pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018).

A BNCC (Brasil, 2018) foi vista como uma política com princípios neoliberais, que controla o que as crianças devem aprender e afeta o trabalho das professoras. Por isso realizamos uma análise mais profunda das legislações, da institucionalização e legitimação da Educação Infantil, da construção da identidade das professoras dessa etapa e das especificidades do atendimento a crianças de 0 a 6 anos, para compreender como se caracteriza a legislação atualmente. A globalização e a influência de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), na promoção dos direitos das crianças, também tiveram um impacto significativo na Educação Infantil. A globalização levou à concepção da criança como um consumidor em potencial, ao mesmo tempo em que reconheceu a importância de garantir os direitos das crianças. A redemocratização no final do século XX levou a uma nova Constituição Federal de 1988, que reconheceu a Educação Infantil como um direito da criança à educação. As políticas neoliberais e o contexto de globalização influenciaram a implementação dessas políticas educacionais, impactando a vida

e o atendimento das crianças pequenas. Desse modo, a Educação Infantil no Brasil sofreu e sofre influências políticas e econômicas, sob o impacto das políticas neoliberais, e a globalização.

A Constituição Federal de 1988 marcou a luta por políticas de igualdade e a defesa dos direitos das crianças, mulheres e trabalhadores no Brasil. O Artigo 227 da Constituição estabeleceu o dever compartilhado do Estado e da família em assegurar à criança seus direitos. Essa Constituição também influenciou a história da Educação Infantil no Brasil, sendo um marco que destacou a importância do atendimento às crianças de 0 a 6 anos. Documentos subsequentes, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE, Brasil, 2001 e 2014), complementam as políticas educacionais para a infância. A Educação Infantil enfrentou lutas, movimentos sociais e disputas políticas no processo histórico que antecedeu a promulgação da Constituição de 1988.

As desigualdades no sistema educacional brasileiro não devem ser ignoradas, e a formação continuada das professoras é essencial para lidar com as demandas impostas por reformas educacionais de cunho neoliberal. Essas reformas buscam a padronização dos processos e promovem a massificação do ensino, apesar de alegarem buscar a equidade. Abordamos a identidade profissional das professoras na Educação Infantil no contexto da legislação brasileira, numa perspectiva histórica dialética.

A reforma do Estado com orientação neoliberal transferiu responsabilidades do Estado para a sociedade civil, afetando a estrutura da formação de professoras, especialmente no curso de Pedagogia. Além disso, destacamos que as políticas educacionais, apesar de avanços jurídicos, muitas vezes não se refletiram na prática, evidenciando a persistência de abordagens ultrapassadas no sistema educacional. A LDBEN (Brasil, 1996) introduziu o conceito de "Educação Básica" como um direito universal, enfatizando a importância de uma educação comum que combata a desigualdade e promova a cidadania e os direitos humanos. A educação básica deve ser culturalmente relevante e atender às necessidades específicas de grupos marginalizados. Nesse contexto, a formação de professoras torna-se crucial para atender às novas configurações e demandas sociais. As professoras, a partir de então, precisam equilibrar expectativas divergentes, desempenhando funções que se assemelham a trabalhadores industriais, mas também preparando os alunos para a cidadania e o mundo do trabalho. A regulamentação da Educação Básica também visa profissionalizar os docentes, superando modelos assistencialistas e voluntários da carreira docente no Brasil. A evolução da formação e profissionalização dos educadores ao longo da história, destacando a transição da

vocação para a profissionalização da carreira docente. A legislação desempenhou um papel organizacional dos trabalhadores da educação à medida que os sistemas educacionais se desenvolveram e expandiram. Por isso a formação de professoras que precisam considerar a realidade concreta e as concepções, teorias e movimentos existentes. Assim dada a importância da educação como um meio pelo qual o conhecimento e a cultura são transmitidos e assimilados, contribuindo para o desenvolvimento e a evolução contínua da sociedade. A análise desenvolvida na pesquisa também aborda a influência das classes dominantes, que muitas vezes moldam políticas e reformas educacionais de acordo com seus interesses. Por outro lado, a classe trabalhadora, representada pelas professoras, busca a erradicação da exploração e a promoção da educação em artes, ciências e filosofia.

A noção de trabalho e sua relação com a educação destaca a importância do trabalho como uma atividade essencial que está no cerne da existência humana. O trabalho humano não apenas transforma a natureza, mas também se reflete no desenvolvimento das habilidades e conhecimentos do ser humano (Marx, 2017). Além disso, a educação conecta os indivíduos ao patrimônio cultural e intelectual da sociedade, permitindo que participem plenamente na comunidade em que estão inseridos. A formação docente é vista como fundamental para capacitar os professores a transmitir esse patrimônio cultural e intelectual, considerando diferentes concepções de mundo, de sujeito, de educação e de sociedade, bem como a luta de interesses das diferentes classes sociais na sociedade capitalista.

A atividade docente é considerada uma atividade planejada com propósito, que requer habilidades técnicas, reflexão crítica e compreensão teórica sobre educação e sociedade. Desse modo se faz necessária uma educação que priorize as necessidades da sociedade em vez dos interesses do mercado. Além disso, a crise estrutural do capitalismo, destaca a importância da análise crítica das políticas educacionais e da forma como o conhecimento é transmitido. A formação docente é vista como a mediação entre o sujeito e o conhecimento, possibilitando a compreensão profunda da sociedade e da natureza.

A identidade profissional das professoras da Educação Infantil é influenciada por lutas, conflitos, valores e visões de mundo, e é moldada por fatores históricos e políticos. A formação dos docentes e sua identidade como trabalhadores da educação têm dimensões diversas, incluindo a política, o reconhecimento de direitos, a proletarianização do magistério e a organização como categoria profissional. No contexto da pesquisa, a formação de professoras foi tomada como uma questão política, influenciada por ideias, valores e práticas pedagógicas. A identidade profissional das professoras de Educação Infantil como um constructo histórico e contínuo que se dá ao longo de suas carreiras, refletindo suas práticas e abordagens únicas.

Para isso, defendemos uma formação docente que priorize a compreensão crítica, histórica e holística da sociedade, em vez de simplesmente atender aos interesses do mercado, e destaca o papel crucial das professoras na formação de uma sociedade educada, crítica e reflexiva.

A formação docente adequada perpassa pela busca por "profissionalização" no campo educacional e tem duas perspectivas: uma relacionada ao "profissionalismo" associado ao reconhecimento da profissão, e a outra, que envolve a "profissionalidade", ou seja, a oportunidade de exercer uma profissão reconhecida. A identidade profissional das professoras da Educação Infantil é construída ao longo do tempo e está ligada às condições de trabalho e às experiências individuais. A socialização profissional é o processo pelo qual as professoras desenvolvem uma identidade profissional, envolvendo o compartilhamento de uma cultura de trabalho e o comprometimento com a profissão. No entanto, muitas professoras enfrentam desafios para alcançar o reconhecimento esperado, o que pode levar a uma crise de identidade. A profissionalização dos docentes no contexto educacional envolve a construção de uma identidade profissional que vai além da aquisição de conhecimento, incluindo atitude, ética e comprometimento com o trabalho. A experiência na práxis, com suas complexidades e ambiguidades, contribui para a evolução da profissão docente, mas a formação de qualidade é essencial.

A expansão do ano letivo e a multiplicidade de funções atribuídas às professoras no Brasil têm levado a uma intensificação do trabalho e à precarização das condições de emprego, afetando a identidade e a profissão das professoras. A relação entre as políticas educacionais, as condições de trabalho e a identidade profissional das professoras é complexa e pode ser abordada com ênfase na equidade e justiça social. A profissionalização do magistério é uma busca por reconhecimento social e econômico, mas a complexidade do papel das professoras na sociedade torna essa definição estrita de profissão desafiadora. A luta pela profissionalização das professoras envolve questões como autonomia, controle no recrutamento e status único. Essa luta reflete as aspirações e os desafios dos educadores na busca pelo reconhecimento e valorização de sua profissão. As políticas educacionais e a formação de professoras devem ser contextualizadas na sociedade, ideologia, política e economia, e a especificidade da educação infantil requer um perfil de profissional que compreenda a função social da educação nesse contexto. A formação de professoras deve considerar a história da educação infantil, as expectativas para o trabalho nesse campo e as habilidades necessárias para promover o cuidado e a educação de qualidade.

A relação entre o papel da mulher e a Educação Infantil estava ligada às expectativas da sociedade, que valorizava características tradicionalmente femininas, como ser dona de

casa e mãe. A profissão de professora na Educação Infantil foi moldada por essas expectativas e pelo papel que as mulheres eram esperadas desempenhar. Essa visão estava alinhada com as tendências políticas e econômicas da época e influenciou a formação das professoras de crianças pequenas, que deveriam seguir o padrão feminino esperado. A criação de creches foi impulsionada pela necessidade de incorporar mulheres à força de trabalho nas fábricas durante o processo de industrialização. Essas instituições também foram utilizadas como uma estratégia para enfraquecer os movimentos operários, concedendo benefícios aos trabalhadores. No entanto, o papel das mulheres ainda estava ligado ao lar e à maternidade, mesmo que trabalhassem nas fábricas.

A política educacional brasileira a partir da década de 1970 enfatizou a educação assistencialista e compensatória para crianças de famílias carentes. As creches e pré-escolas eram vistas como uma forma de superar as supostas deficiências culturais dessas crianças, preparando-as para o sucesso na escola primária. Isso também levou à crença de que as creches poderiam ser operadas por pessoas sem formação específica. Com o tempo, houve um aumento na demanda por creches e pré-escolas de maior qualidade, impulsionado por mudanças no papel das mulheres na sociedade, pesquisas científicas sobre o desenvolvimento infantil e o reconhecimento dos direitos da criança. O direito das crianças a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida se tornou uma questão importante, levando a transformações nas políticas de educação infantil no Brasil. Na década de 1980, a Educação Infantil no Brasil começou a receber maior atenção nas políticas públicas, resultando em um aumento na oferta de creches e pré-escolas mantidas pelo governo, embora a qualidade dessas instituições ainda fosse questionável. Esse período também marcou a redemocratização do Brasil, permitindo que os educadores vislumbassem oportunidades para a profissionalização e valorização de suas carreiras. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu o direito à Educação Infantil, focando na qualidade e na gratuidade da oferta de ensino público. No entanto, a legislação não abordou de maneira suficiente o reconhecimento e a valorização dos profissionais da educação como um elemento essencial para a qualidade da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 marcou um novo caminho na profissionalização dos educadores, e foi reajustada em 2009. Assim como notou-se no Brasil, em países subdesenvolvidos, as políticas educacionais buscaram ampliar o acesso à Educação Infantil, mas enfrentam desafios relacionados à qualidade da formação dos profissionais que atuavam nesse setor. Essas políticas incluíam a expansão da Educação Infantil como forma de combater a pobreza e melhorar o desempenho do Ensino Fundamental, mas frequentemente dependiam de recursos da comunidade, resultando em

programas "não formais" ou "alternativos". A disparidade na formação de profissionais que atuam com crianças de creche e pré-escola em comparação com aqueles que trabalham no ensino fundamental era evidente. Esforços recentes visam melhorar a qualidade da Educação Infantil no país, mas ainda existem desafios a serem superados, como a necessidade de investimentos adequados, formação qualificada e a superação de estereótipos em relação a essa etapa do ensino.

Destacamos como marco para nossa pesquisa a municipalização da Educação Infantil no estado de Goiás como um processo desafiador, envolvendo conflitos e mudanças na gestão da educação. Isso reflete a importância da continuidade e estabilidade nas políticas educacionais, independentemente das mudanças de governo, para garantir a qualidade e a consistência da educação oferecida às crianças.

O perfil dos docentes que atuam na Educação Infantil no Brasil foi analisado a partir dos dados do Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desde 1995. Este censo é o principal instrumento de coleta de informações sobre a educação básica no país e é coordenado pelo Inep, em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação, abrangendo todas as escolas públicas e privadas. Os dados coletados abrangem diversas etapas e modalidades da educação, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação no Campo. Essas informações são cruciais para o planejamento, formulação de políticas educacionais e distribuição de recursos públicos para a educação. Para essa pesquisa priorizamos os recortes temporais pertinentes e analisamos dados do Estado de Goiás sobre os docentes da rede pública de ensino.

Os dados do Censo Escolar entre 1996 e 2022 revelam um aumento nas matrículas na Educação Infantil, com uma redução significativa nas matrículas na rede estadual e um aumento substancial na rede municipal. Esse aumento pode ser atribuído à implantação do programa de municipalização da Educação Infantil e às mudanças na legislação que ampliaram o Ensino Fundamental para nove anos de duração, incluindo a matrícula de crianças de seis anos. O reconhecimento e a valorização da Educação Infantil e dos profissionais que atuam nesse campo são fundamentais para garantir um desenvolvimento adequado das crianças e uma educação de qualidade desde o início de suas vidas. A formação de professoras para a Educação Infantil é um aspecto crucial, e políticas educacionais devem continuar a evoluir para garantir a qualidade do atendimento a essa faixa etária desde os primeiros anos de vida das crianças.

O Censo Escolar de 1996 revelou que, no Brasil, havia 4.349 docentes atuando na Educação Infantil. Dentre esses docentes, 4,34% não haviam concluído o Ensino Fundamental, 10,25% possuíam o Ensino Fundamental completo, 74,52% tinham cursado o Ensino Médio, e 10,87% possuíam nível superior, sem distinção entre licenciados e não licenciados. Esses dados são fundamentais para entender a evolução histórica da Educação Infantil no Brasil, especialmente no que diz respeito à formação dos docentes nessa área. Em 2001, observou-se um aumento no número de docentes na Educação Infantil, com 6.813 profissionais. No entanto, a formação desses docentes ainda apresentava desafios, com 3,75% não tendo concluído o Ensino Fundamental, 8,38% com Ensino Fundamental completo, 66,82% cursado o Ensino Médio e 21,03% com nível superior. A análise desses dados evidencia que, apesar das políticas públicas estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o Plano Nacional de Educação (PNE), a situação da Educação Infantil ainda carecia de avanços na formação dos docentes.

A partir de 2001, o PNE 2001-2010 trouxe a Meta 16, que buscava formar 50% das professoras da educação básica em nível de pós-graduação. No entanto, o aumento na formação superior dos docentes que atuavam na Educação Infantil foi modesto, refletindo desafios históricos na educação infantil brasileira. A formação de professoras no Brasil tem sido objeto de debates ao longo dos anos, com diferentes perspectivas sobre os requisitos e padrões de formação. A LDBEN de 1996 permitiu a formação em nível médio, o que gerou críticas por não oferecer uma formação mais aprofundada e abrangente. A busca por uma formação superior para professoras também foi defendida como uma maneira de elevar a qualidade do ensino, embora a qualidade dos cursos de formação superior seja uma preocupação. A formação continuada passou a ser uma preocupação, especialmente em relação aos profissionais que atuam na Educação Infantil. Políticas como a Lei nº 12.056 de 2009 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 destacam a importância da formação continuada para garantir a qualidade do ensino. Em 2014, o PNE estabeleceu metas específicas para a formação de professoras, incluindo a formação inicial em nível superior, formação continuada em nível de pós-graduação, e a busca pela articulação entre pesquisa e formação. No entanto, ainda é crucial garantir a implementação efetiva dessas políticas para melhorar a qualidade da Educação Infantil.

A formação das professoras que atuam com crianças menores de 7 anos teve uma trajetória dupla, incluindo cursos em serviço e formação inicial em cursos como Pedagogia e Magistério. A expansão do ensino superior na década de 1990 levou à criação de Institutos Superiores de Educação, com uma variedade de cursos de formação. No entanto, essa

expansão, em grande parte em instituições privadas, resultou em desigualdades na formação de professoras (Martins, 2007).

Em 2019, o Censo Escolar deixou de coletar dados sobre cursos superiores em andamento, impactando a compreensão da formação dos docentes. A valorização da profissão de professor na Educação Infantil é fundamental para melhorar a qualidade da educação e garantir que as crianças tenham acesso a um ambiente de aprendizado de alta qualidade desde cedo. A formação adequada das professoras é essencial, não apenas em termos de técnicas, mas também de conhecimentos teóricos profundos sobre desenvolvimento infantil, pedagogia e teorias educacionais. Essa abordagem abrangente da formação de professoras é crucial para a construção de uma educação de qualidade, que não apenas faça a mediação conhecimento, promova as interações e o acesso ao patrimônio histórico cultural da humanidade, mas também que promova o crescimento integral das crianças, apoiando seu desenvolvimento intelectual, emocional e social.

A valorização das professoras, incentivos à formação continuada e a construção de uma sociedade que reconheça a importância do trabalho das professoras são fundamentais para garantir uma educação de qualidade para todas as crianças desde seus primeiros anos de vida. Na Educação Infantil, existe uma desconexão notável entre os direitos legais das professoras estabelecidos na legislação e a realidade nas creches e pré-escolas no Brasil. Essa desconexão entre a teoria e a prática das políticas educacionais representa um problema significativo que pode prejudicar a qualidade da educação oferecida às crianças. Os órgãos educacionais têm a responsabilidade de garantir que as creches e pré-escolas cumpram os requisitos legais relacionados à formação das professoras. Isso requer a realização de inspeções regulares para identificar e corrigir violações. Além disso, é fundamental investir na formação inicial das professoras para garantir que elas tenham a qualificação adequada desde o início de suas carreiras. Programas de formação continuada também devem ser disponibilizados para aprimorar e atualizar as habilidades das professoras ao longo do tempo. Para aumentar o número de professoras qualificadas, pode ser eficaz oferecer incentivos financeiros, como bolsas de estudo ou vagas em instituições de ensino públicas. A colaboração entre instituições de ensino e creches/pré-escolas pode facilitar o acesso das professoras a programas de formação e garantir que a formação esteja alinhada com as necessidades da Educação Infantil. Desse modo, é preciso envolver a sociedade civil, pais e professoras na conscientização sobre a importância da formação adequada das professoras na Educação Infantil. Isso pode criar pressão para a implementação efetiva das políticas.

No entanto, a valorização profissional das professoras na Educação Infantil, conforme proposta na legislação, apresenta contradições notáveis. O enfoque em cursos de conteúdo técnico-pedagógico em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas, tende a enfatizar a prática em detrimento da reflexão, o que mina o caráter político e social da formação profissional. Portanto, a legislação não reflete adequadamente a complexidade da docência na Educação Infantil. Portanto, para melhorar a qualidade da Educação Infantil, é preciso compreender as especificidades do trabalho nessa etapa, reconhecendo a indissociabilidade entre o cuidar e educar. Isso implica considerar princípios éticos, estéticos e políticos, bem como a articulação entre teoria e prática na formação e atuação das professoras. A pesquisa revela que o binômio cuidar e educar é central na Educação Infantil, refletindo a necessidade de articular essas duas dimensões no trabalho das professoras. No entanto, persistem tensões e debates sobre como equilibrar as práticas de cuidado e educação nesse contexto.

O contexto histórico da Educação Infantil no Brasil, influenciado pelas políticas neoliberais dos anos 1990, trouxe mudanças significativas. Isso incluiu a ascensão do neoliberalismo nas políticas públicas, o Estado tornando-se mais "gerencial" e "democrático", mas frequentemente reduzindo o papel do Estado na prestação de serviços públicos, incluindo a educação. Também ocorreu um ajuste estrutural na economia, resultando na precarização do emprego e na flexibilização das relações de trabalho, levando a desemprego, pobreza e desigualdade social. Além disso, houve um movimento em direção à filantropização e ao assistencialismo nas políticas sociais, às vezes à custa dos direitos de cidadania. A indefinição sobre a qualidade da educação na legislação reflete a complexidade de definir qualidade educacional. Esse contexto desafiador teve um impacto significativo na Educação Infantil, com tensões entre a busca por qualidade e a disponibilidade de financiamento. Além disso, a evolução da carreira docente na Educação Infantil passou por mudanças, avanços e desafios ao longo do tempo. A compreensão da infância como sujeitos de direitos fortaleceu-se na década de 80, levando a uma maior atenção à qualidade da Educação Infantil e à profissionalização dos educadores. No entanto, a falta de tradição educacional nessa área e a ausência de programas de formação específicos representaram desafios.

Por fim, a ambiguidade da docência entre a vocação e a profissionalização, especialmente na Educação Infantil, enfatiza a necessidade de reconhecer que a educação de crianças pequenas exige formação e habilidades específicas, além de desafiar estereótipos de gênero e questões de classe. O trabalho docente nas creches, em especial na Educação Infantil, é complexo e requer uma série de habilidades e competências por parte das

professoras. Elas devem ser atentas, observadoras, cuidadosas, e ter formação concreta para atuar junto às crianças, levando em consideração suas necessidades individuais, curiosidades e características. As ações da professora são planejadas e têm um embasamento pedagógico sólido, o que significa que tanto as dinâmicas do grupo de crianças como as particularidades individuais são consideradas na elaboração e implementação de atividades e interações. É importante reconhecer a influência das políticas públicas ao longo das décadas no trabalho nas creches e pré-escolas, bem como compreender como essas políticas são moldadas por questões econômicas e sociais. Apesar dos avanços, ainda existem lacunas na formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, com a presença de voluntários e leigos, juntamente com profissionais devidamente habilitados. A formação adequada é fundamental para garantir a qualidade do trabalho docente.

O professor na Educação Infantil desempenha um papel importante na mediação da cultura e do conhecimento para as crianças, auxiliando-as no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos em um contexto de aprendizado significativo e culturalmente relevante. A abordagem é essencial para atender às necessidades das crianças pequenas e promover seu desenvolvimento integral e desenvolver o trabalho docente.

Para Marx o trabalho é elemento central na formação da essência humana e na relação do ser humano com a natureza e a sociedade. Assim, o trabalho docente é uma atividade educativa específica e intencional que visa possibilitar a apropriação de conhecimento pelas crianças, sendo uma prática que combina teoria e prática. O trabalho do professor é moldado pela finalidade de ensinar, e a docência envolve a integração da teoria e da prática. A complexidade do trabalho docente na Educação Infantil é evidenciada pela necessidade de adaptação, equilíbrio entre as necessidades individuais e o ambiente coletivo da sala de aula, além das influências de dimensões subjetivas e condições de trabalho. As professoras desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, promovendo a aprendizagem, a reflexão e a construção do conhecimento em um ambiente de cuidado e afeto.

As políticas de descentralização e privatização dos serviços educacionais afetam as condições de trabalho das professoras de diversas maneiras, introduzem novas formas de contratação, como contratos temporários e terceirização, que frequentemente resultam em falta de estabilidade no emprego, benefícios inadequados e incerteza na carreira. Isso pode levar as professoras a enfrentar insegurança financeira devido a contratos de curto prazo. Além disso, a ênfase na meritocracia cria um ambiente competitivo entre as professoras, com sistemas de recompensas vinculados ao desempenho, o que pode gerar pressão adicional para

atingir metas específicas e um foco excessivo em avaliações padronizadas. Essas mudanças nas políticas educacionais podem resultar na precarização do trabalho docente, envolvendo redução de benefícios, salários inadequados e falta de segurança no emprego. Isso, por sua vez, pode levar a altas taxas de rotatividade de professoras, o que prejudica a continuidade e estabilidade do trabalho docente e a qualidade do atendimento às crianças. A influência das políticas de ajuste fiscal, processos inflacionários e abordagens tecnocráticas também é notável, com a redução de salários, desmotivação dos educadores e perda de profissionais qualificados.

Quanto ao trabalho docente é necessário reconhecer a complexidade e interconexão das diversas dimensões que compõem essa atividade. A autonomia do docente está intrinsecamente ligada ao conhecimento sólido e à reflexão profunda. Formações insuficientes podem minar essa autonomia e contribuir para a padronização das práticas de ensino. É importante promover uma educação que valorize o pensamento crítico, a criatividade e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, em vez de se concentrar exclusivamente em avaliações padronizadas. A participação das professoras na elaboração de políticas educacionais é crucial para considerar suas perspectivas e experiências. Com base nos dados apresentados, observa-se que os contratos temporários têm aumentado ao longo dos anos, o que pode ser reflexo da terceirização da Educação Básica. As reformas educacionais, incluindo a gestão democrática nas escolas, têm impactado nas relações de trabalho das professoras, envolvendo-os em decisões escolares, mas também podem gerar desafios na gestão escolar e intensificação do trabalho. Portanto, é fundamental entender o impacto dessas políticas nas relações de trabalho das professoras para garantir a qualidade da educação e o bem-estar desses profissionais.

As reformas educacionais e suas pseudo intenções de promover práticas coletivas de trabalho e reconhecimento dos alunos como sujeitos sócio-históricos, revelam uma lacuna entre os discursos oficiais das políticas educacionais e a realidade vivenciada pelos trabalhadores da educação. Essa discrepância inclui a falta de garantias adequadas, como remuneração justa e acesso a recursos didáticos, que afetam a capacidade das professoras de cumprir as expectativas colocadas sobre eles. Além disso, as reformas frequentemente aumentam a pressão sobre as professoras, instando-as a assumir maior responsabilidade e trabalhar de forma mais autônoma, mesmo quando as condições objetivas e subjetivas não são favoráveis.

Na nossa pesquisa, apontamos as questões de classe social e gênero, e como desempenharam e desempenham um papel significativo na constituição do magistério. No

início do século XIX, as mulheres que ingressaram no magistério frequentemente vinham de famílias da classe trabalhadora, tornando-o uma carreira acessível para elas. Além disso, a maioria feminina na profissão docente se deve, em parte, à noção de que as mulheres eram naturalmente inclinadas para o cuidado e a educação. Essas dinâmicas históricas continuam a moldar o magistério nos dias de hoje, com uma grande presença de mulheres na profissão e a necessidade de lidar com questões de desigualdade de gênero no campo educacional. A interseção entre classe social e gênero é fundamental para uma análise completa das questões educacionais e da profissão docente. O magistério na Educação Infantil como campo de trabalho feminino é um fenômeno observado em muitos países e está enraizado na divisão sexual do trabalho, com expectativas de que o cuidado e a educação das crianças sejam responsabilidades femininas. Isso leva a desafios, incluindo a desvalorização do trabalho, baixos salários e falta de reconhecimento social para as educadoras. A igualdade de gênero e o reconhecimento do trabalho na Educação Infantil são questões importantes para garantir uma educação de qualidade e promover a igualdade de oportunidades para as profissionais que desempenham esse papel fundamental na sociedade.

O trabalho docente na Educação Infantil requer um profundo entendimento do desenvolvimento infantil e a capacidade de criar ambientes de aprendizagem que atendam às necessidades e interesses das crianças. Isso envolve a promoção de ambientes ricos em recursos educacionais que estimulem a curiosidade, criatividade e interação social das crianças. Os professores devem estar cientes das características específicas do desenvolvimento infantil, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos, para que possam mediar as interações de maneira eficaz. Além disso, a formação docente e a experiência profissional desempenham um papel importante na capacidade do professor de atender às necessidades das crianças e adaptar o currículo de acordo com as características da Educação Infantil.

Sobre a identidade da professora de Educação Infantil consideramos em nossas pesquisas sua formação, experiência, contexto histórico e social. A formação docente deve ser contínua e abordar as necessidades específicas da Educação Infantil. A profissionalização da Educação Infantil tem evoluído ao longo do tempo, mas desafios persistem, incluindo a desvalorização do trabalho e a falta de condições adequadas para o exercício profissional. A identidade das professoras de Educação Infantil também é influenciada pelas políticas educacionais, que têm impacto na formação e nas condições de trabalho. A expansão da Educação Infantil no Brasil trouxe mudanças significativas, mas também desafios relacionados à formação e à valorização dos profissionais. A busca por uma formação de

qualidade e a valorização dos educadores nessa etapa educacional são aspectos essenciais para assegurar a qualidade da Educação Infantil. No entanto, questões como a privatização da formação e a falta de recursos financeiros e legais podem dificultar a efetivação dessas propostas. O trabalho docente na Educação Infantil envolve o entendimento do desenvolvimento infantil, a criação de ambientes ricos em recursos educacionais e uma formação contínua que atenda às necessidades específicas dessa etapa. A identidade das professoras nessa área é moldada por sua formação, experiência e contexto histórico, e políticas educacionais desempenham um papel crucial na formação e valorização desses profissionais.

O trabalho docente, principalmente na Educação Infantil, muitas vezes é caracterizado como insalubre, com o potencial de causar problemas físicos e psicológicos devido às situações desafiadoras enfrentadas no cotidiano. Portanto, a Constituição estabelece normativas, incluindo a concessão de aposentadoria especial para aqueles que comprovem o exercício do magistério nas etapas da Educação Básica. O envelhecimento e a aposentadoria das professoras também desempenham um papel importante na discussão, uma vez que impactam tanto os indivíduos quanto a qualidade da educação oferecida. Além da formação acadêmica e das experiências pessoais, as professoras desenvolvem saberes específicos ao longo de suas carreiras, saberes são essenciais para a prática docente, pois são construídos com base na interação contínua com os alunos, na adaptação às necessidades da turma e na resolução de desafios específicos do ambiente escolar, e a partir da práxis, na relação de reflexão entre teoria e prática. A perspectiva da "práxis" no marxismo enfatiza a relação entre teoria e prática, destacando que o trabalho não é apenas uma atividade de transformação do mundo exterior, mas também um processo que transforma o próprio trabalhador. A educação de qualidade depende não apenas da formação formal, mas também da reflexão contínua, da adaptação às mudanças e do desenvolvimento dos saberes da prática. Portanto, é crucial considerar o impacto do trabalho, da história de vida e da formação na vida das professoras e na qualidade do ensino.

A centralidade do trabalho na sociedade contemporânea é fundamental para a construção da identidade e sentido de pertencimento das pessoas. A aposentadoria, muitas vezes, representa um momento complexo de transição, em que os indivíduos precisam refletir sobre como vivenciar experiências significativas no tempo que antes era dedicado ao trabalho. Para alguns, a aposentadoria é uma oportunidade para explorar novos interesses, enquanto para outros pode ser um desafio se adaptar à perda do papel profissional, especialmente no caso do trabalho docente, que desempenha um papel significativo na identidade do indivíduo.

A aposentadoria é vista como um momento de vida que merece reflexão e planejamento cuidadosos, incluindo aspectos emocionais e psicossociais. A decisão de continuar trabalhando após a aposentadoria varia de acordo com as circunstâncias individuais e a conexão que os docentes têm com o trabalho e com a área de atuação. Muitos docentes aposentados optam por continuar trabalhando, seja por motivação pessoal, conexões profissionais ou pelo desejo de contribuir para o campo. O trabalho é uma atividade complexa, que atende tanto às necessidades básicas quanto às necessidades intelectuais e humanas do ser humano. No entanto, sob o controle do capital, o trabalho pode levar à alienação, onde o trabalhador se sente desconectado de sua essência e da significância de seu trabalho. A alienação ocorre quando o trabalho é percebido como algo externo ao trabalhador, forçado e desprovido de satisfação pessoal e auto realização.

A aposentadoria e o trabalho docente no contexto atual apresentam desafios complexos relacionados à identidade, condições de trabalho e bem-estar dos profissionais, com implicações para a sociedade como um todo. A alienação do trabalho é um fenômeno que afeta a experiência do trabalhador, tornando-o desprovido de liberdade e auto realização. No sistema econômico capitalista, os indivíduos perdem o controle sobre o que produzem e para quem produzem. Eles vendem sua força de trabalho em troca de salários para os donos do capital, tornando o resultado do seu trabalho uma mercadoria separada de sua vida pessoal e identidade. Isso leva à alienação do trabalhador, que se sente desconectado de seu trabalho e de si mesmo. A exploração é uma realidade no sistema capitalista, em que o trabalho é transformado em uma transação comercial desprovida de propriedade ou controle. No contexto das relações econômicas capitalistas, o trabalho docente não está isento desses efeitos. As professoras mantêm uma certa autonomia e controle sobre sua prática educativa, buscando superar os efeitos da lógica capitalista, desempenham um papel crítico na formação das novas gerações e na transformação da sociedade por meio de seu trabalho pedagógico.

A forma como a sociedade percebe os idosos no mercado de trabalho varia de acordo com a profissão. Em algumas áreas, a idade pode ser vista como limitante, especialmente quando o desempenho físico é essencial. No entanto, em profissões como a docência, a idade pode ser vantajosa, associada à sabedoria e à experiência. O envelhecimento da população é uma tendência global, e as políticas públicas devem combater o preconceito relacionado à idade para garantir uma sociedade inclusiva para todas as faixas etárias. A análise das projeções populacionais, como as fornecidas pelo IBGE, é essencial para o planejamento governamental e a compreensão das tendências demográficas ao longo do tempo. A definição do que é considerado "idoso" e quando a "velhice" começa pode variar de acordo com

diferentes perspectivas. O processo de envelhecimento da população é inegável, com "envelhecimento" sendo um fenômeno que abrange toda a vida, enquanto "velhice" é apenas uma das etapas desse processo. O envelhecimento é influenciado por uma ampla gama de fatores, incluindo idade biológica, social, psicológica, moral, corporal, coletiva e profissional. Essa abordagem multidimensional reconhece que as pessoas experimentam o envelhecimento de maneiras diferentes, dependendo de diversos fatores pessoais e sociais.

No mercado de trabalho, a proporção de trabalhadores mais velhos está aumentando devido ao envelhecimento da população. No entanto, o etarismo, que é a discriminação com base na idade, persiste, prejudicando as oportunidades e o tratamento dos trabalhadores mais velhos. É importante reconhecer e combater o etarismo para promover um ambiente de trabalho inclusivo. O conceito de etarismo envolve atitudes discriminatórias em relação à idade, baseadas em percepções da idade cronológica. É uma questão complexa e multifacetada, que pode afetar pessoas de todas as idades. É essencial combater os estereótipos negativos relacionados à idade e promover uma sociedade mais inclusiva, onde as pessoas são valorizadas com base em suas habilidades e caráter, independentemente de sua idade.

O Estatuto da Pessoa Idosa e o Estatuto da Criança e do Adolescente são leis específicas no Brasil que visam garantir direitos e proteção a grupos etários específicos. Eles estabelecem expectativas e direitos específicos para crianças, adolescentes e pessoas idosas, reconhecendo suas necessidades e desafios. Além disso, é importante observar a influência das reformas previdenciárias, como a Emenda Constitucional nº 103 (Brasil, 2019), que afetaram a idade e os critérios de aposentadoria, especialmente para as professoras da Educação Básica. Regras de transição foram estabelecidas para amenizar os efeitos da reforma nas pessoas que estavam próximas da aposentadoria. Essas mudanças têm impacto significativo nas condições de aposentadoria para os trabalhadores mais velhos. Portanto, a discussão sobre o envelhecimento, etarismo e legislação relacionada destaca a importância de promover uma sociedade inclusiva e justa para todas as faixas etárias.

O mundo do trabalho está passando por mudanças significativas devido à busca pela produtividade em um contexto globalizado, resultando em tecnologias avançadas, trabalho acelerado e uma força de trabalho flexível. Na área da educação, isso se traduz em uma ênfase na eficiência e produtividade das professoras, muitas vezes priorizando métricas quantitativas em detrimento da qualidade. Essa pressão por produtividade, juntamente com a desvalorização do trabalho docente na Educação Infantil e condições precárias, leva muitas professoras a considerar a aposentadoria prematura. Essa situação ressalta a importância de

repensar as políticas e práticas nas instituições educacionais e implementar planos de carreira que valorizem o trabalho das professoras da Educação Infantil, promovendo um ambiente de trabalho equilibrado e saudável. Além disso, a sociedade muitas vezes associa aspectos negativos à idade, o que pode resultar em discriminação no mercado de trabalho, especialmente em momentos de crise econômica. É essencial reconhecer e valorizar as contribuições de trabalhadores mais velhos, independentemente de sua idade, e combater os estereótipos negativos relacionados ao envelhecimento.

A aposentadoria, então, é um momento crucial na vida dos trabalhadores e pode ser vivenciada de maneiras diversas. Muitas vezes, a transição para a aposentadoria envolve um conflito interno, já que o trabalho desempenha um papel significativo na identidade e autoestima das pessoas. Para lidar com essa transição, é importante que os indivíduos busquem novos significados e propósitos na vida após a aposentadoria, mantendo conexões sociais e desenvolvendo-se pessoalmente. As mudanças no mundo do trabalho e a transição para a aposentadoria podem ser desafiadoras, mas também oferecem oportunidades para o crescimento pessoal e a busca por novos propósitos na vida. É crucial reconhecer o valor do trabalho e das contribuições dos trabalhadores, independentemente de sua idade, e promover ambientes de trabalho inclusivos e equilibrados.

A pesquisa aborda questões essenciais relacionadas ao envelhecimento, ao trabalho docente e à aposentadoria em um contexto de envelhecimento populacional. Enfatiza que o envelhecimento é um fenômeno complexo que afeta não apenas a saúde, mas também aspectos sociais, econômicos e psicológicos, tanto a nível individual quanto na sociedade. Ressalta a importância da preparação para a aposentadoria, pois esse é um estágio de vida que pode desencadear desafios emocionais e psicológicos. A pesquisa também destaca as transformações no trabalho docente no Brasil, influenciadas por modelos econômicos neoliberais. Anteriormente, as professoras se concentravam principalmente na transmissão de conhecimento, mas agora enfrentam desafios mais complexos, incluindo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e o enfrentamento de mudanças constantes no cenário educacional. A pesquisa ressalta a necessidade de constante formação e atualização das professoras para atender às demandas da educação no século XXI. Além disso, aponta a dualidade na percepção das professoras sobre o significado do trabalho e da aposentadoria. Muitas professoras valorizam o trabalho por sua contribuição à sociedade, mas também veem a aposentadoria como uma oportunidade para desfrutar de uma vida mais equilibrada e livre das demandas profissionais.

A análise de dados específicos da Educação Infantil em Goiás revela uma predominância das faixas etárias de 30 a 49 anos entre os docentes. No entanto, observa-se um aumento nas faixas etárias de 55 a 59 anos e 60 anos ou mais nos anos mais recentes, indicando uma mudança na demografia das professoras da Educação Infantil. Isso pode estar relacionado a mudanças nas políticas de aposentadoria, na resposta à pandemia de COVID-19 e em outros fatores.

A pesquisa também ressalta a necessidade de preparar os indivíduos para a transição da vida profissional para a aposentadoria, ajudando-os a construir um projeto de vida na nova fase. Além disso, aponta a importância de conduzir pesquisas mais aprofundadas em várias áreas, como aspectos cognitivos, afetivos e financeiros relacionados aos docentes que estão prestes a se aposentar, bem como a realização de estudos comparativos entre professoras de diferentes contextos e níveis de ensino. A pesquisa conclui enfatizando a complexidade das questões relacionadas ao trabalho docente, ao envelhecimento e à aposentadoria, e destaca a necessidade de políticas e práticas que atendam às necessidades das professoras à medida que enfrentam essas transições de vida.

Há ainda desafios e preocupações cruciais relacionadas ao contexto de envelhecimento na carreira docente, especialmente no que diz respeito às professoras da Educação Infantil. As estatísticas apresentadas demonstram uma tendência de envelhecimento na profissão docente e a falta de renovação com professoras mais jovens, o que pode ter impactos significativos a longo prazo. As questões de carga horária, salários adequados, formação continuada e valorização das professoras são cruciais para a qualidade da educação e para garantir que esses profissionais desempenhem seu papel da melhor maneira possível. É fundamental que as professoras tenham o suporte necessário para sua formação e desenvolvimento profissional, bem como para lidar com as demandas físicas e emocionais do trabalho na Educação Infantil, que é uma etapa crucial na formação das crianças.

Além disso, a discussão sobre o envelhecimento na carreira docente e a transição para a aposentadoria é fundamental. As professoras que se aproximam da aposentadoria merecem atenção especial e oportunidades para uma transição bem-sucedida, tanto em termos de bem-estar pessoal quanto de continuação do seu legado educacional, se assim desejarem. Destacamos a importância das políticas educacionais e da sociedade em reconhecer o papel dos educadores e em apoiar suas necessidades. Isso não apenas melhora a qualidade da educação, mas também valoriza o trabalho desses profissionais e os incentiva a permanecer na profissão, contribuindo para o desenvolvimento das futuras gerações.

Estabelecemos ao longo da pesquisa relações entre questões relacionadas ao envelhecimento, ao trabalho docente e à aposentadoria. A percepção das professoras sobre o significado do trabalho em suas vidas é multifacetada, com atributos positivos e negativos, e que o trabalho desempenha um papel crucial na construção de suas identidades e na contribuição para a sociedade. Além disso, a aposentadoria é vista como uma oportunidade de buscar um equilíbrio na vida, afastando-se das demandas do trabalho e explorando outras dimensões da existência. Ainda é preciso observar e analisar a falta de ações que preparem os docentes para a aposentadoria ou para a fase após o trabalho docente. Essa lacuna na preparação pode criar desafios significativos para as professoras que estão prestes a se aposentar ou já se aposentaram. Muitos deles podem enfrentar dificuldades na transição para a aposentadoria, incluindo questões emocionais, psicológicas e de identidade.

Essas questões destacam a importância de políticas e programas que apoiem professoras durante a transição para a aposentadoria, fornecendo orientação, recursos e apoio emocional. Além disso, o estudo ressalta a necessidade de uma visão da aposentadoria, reconhecendo que ela não é apenas uma questão financeira, mas uma transformação pessoal e social que afeta a identidade e o bem-estar dos indivíduos.

A questão da valorização precisa ser considerada para que as professoras de Educação Infantil possam se aposentar, pois na aposentadoria há tendência do salário reduzir, com o fim de gratificações e auxílios, em curva descendente. Na rede pública, têm-se notado a perspectiva do bônus, isto é, professor que está em ativa e efetivo exercício tem um aumento no ganho, com as bonificações que não são acrescidas no salário ou aposentadoria. Isso é precarização.

A partir dessa pesquisa os resultados e informações podem contribuir para a compreensão entre o perfil dos profissionais aposentandos e a Educação Infantil no contexto de Goiás e podem servir como base para futuras pesquisas e políticas educacionais destinadas a apoiar e preparar os docentes nessa fase de transição profissional, incluindo a aposentadoria. Além disso, os dados destacam a importância de políticas de recursos humanos e de educação continuada para o corpo docente, especialmente em um contexto de envelhecimento da força de trabalho. O número de professoras jovens na profissão é baixo, com a maioria dos docentes pertencendo à faixa etária de 30 a 49 anos. No entanto, essa faixa etária é instável na Educação Infantil, o que pode levar a desafios na continuidade e estabilidade da equipe pedagógica nessa etapa. Muitas professoras deixam a profissão não apenas devido à aposentadoria, mas também devido à insatisfação no trabalho ou à busca por empregos em outras áreas. Essas saídas, especialmente por motivos não relacionados à aposentadoria,

podem criar instabilidade no ambiente educacional e nas equipes de trabalho. Mudanças recentes na legislação previdenciária no Brasil significam que os docentes passarão mais tempo na sala de aula, já que a transição do mercado de trabalho para a aposentadoria se tornou mais relevante. Isso ocorre em parte devido ao aumento da expectativa de vida e a fatores econômicos e previdenciários.

O aumento da expectativa de vida entre os idosos também traz preocupações relacionadas à saúde, bem-estar e qualidade de vida. Os trabalhadores mais velhos estão desempenhando papéis no mercado de trabalho por mais tempo, e isso exige considerações especiais em termos de saúde, segurança e qualidade de vida. Essas questões destacam a complexidade das transições na carreira docente e a necessidade de políticas educacionais e de recursos humanos que considerem o envelhecimento da força de trabalho e apoiem as professoras durante essa fase de suas vidas profissionais, a decisão pela aposentadoria.

Para as professoras que estão no final de suas carreiras ou se aposentando, o trabalho desempenha um papel crucial em sua vida. Isso impacta diretamente na saúde física, mental e emocional, fornecendo realização profissional, independência, inclusão social e produtividade perante a família e a sociedade. A transição para a aposentadoria é um processo complexo que afeta a vida das pessoas de várias maneiras, não apenas no aspecto profissional, mas também na identidade pessoal e social. A preparação para a aposentadoria é muitas vezes negligenciada, com falta de ações e programas que ajudem os profissionais a fazer essa transição de maneira significativa e satisfatória. Isso é particularmente importante para as professoras, cujo trabalho desempenha papel central enquanto constituinte de sua própria identidade. A valorização das professoras, refletida em salários condizentes e em condições de trabalho adequadas, é fundamental para garantir a qualidade da educação, especialmente na Educação Infantil. Cargas horárias excessivas e salários inadequados podem afetar negativamente a qualidade de vida e o desenvolvimento profissional das professoras. A reformulação das políticas educacionais, com foco no aumento do investimento na educação, melhoria das condições de trabalho das professoras e na promoção de um ambiente de ensino e aprendizado que respeite as necessidades específicas, é essencial para oferecer uma educação de qualidade.

Assim a pesquisa inaugura uma discussão que ainda tem poucas pesquisas sobre o tema. É preciso considerar que a professora de Educação Infantil é capaz de produzir mesmo já na aposentadoria, alterando o modo de sua produção/produtividade intelectual, que possivelmente na aposentadoria pode até ser aumentada, divergindo da visão do senso comum.

O trabalho das professoras é fundamental para a sociedade, e reconhecer sua importância, bem como apoiar os educadores, é fundamental para a melhoria da educação e para o bem-estar dos profissionais que dedicam suas vidas à docência. O trabalho docente na Educação Infantil tem implicações significativas no modo como as professoras vivenciam sua carreira e a aposentadoria. A sobrecarga de funções e o impacto na saúde das professoras são questões críticas, muitas vezes levando alguns a antecipar a aposentadoria devido à incapacidade de continuar na sala de aula. Isso ressalta a importância de abordar as condições de trabalho das professoras, reduzir a carga de trabalho e fornecer apoio adequado. A aposentadoria, historicamente conquistada, pode ser uma transição complexa, influenciada pelas experiências de trabalho ao longo da carreira. A preparação para a aposentadoria não deve se concentrar apenas em aspectos financeiros, mas também em preparação emocional e psicológica, ajudando os futuros aposentados a explorar interesses e objetivos. A decisão de se aposentar muitas vezes é resultado de uma combinação de fatores, incluindo sobrecarga de trabalho, estresse, falta de reconhecimento e busca por alternativas de carreira. Portanto, políticas de apoio e valorização das professoras ao longo de suas carreiras são fundamentais para garantir uma transição bem-sucedida para a aposentadoria. A aposentadoria não deve ser vista como o fim, mas como uma transição para novas formas de contribuição e explorar novas dimensões do "eu". Portanto, valorizar e apoiar essa contribuição pós-aposentadoria é essencial.

Muitos questionamentos não se findam na pesquisa pretendida, ampliam novas possibilidades. A decisão pela permanência no trabalho docente na instituição após a aposentadoria pode ser influenciada por diversos fatores. A identidade profissional dos docentes muitas vezes está profundamente entrelaçada com sua identidade pessoal, o que pode tornar difícil se afastar definitivamente do trabalho e da instituição após a aposentadoria. A identificação com sua profissão e se veem como educadores, essa identificação pode ser tão arraigada que é difícil se desvincular completamente do trabalho. Professoras frequentemente dedicam grande parte de suas vidas ao trabalho e têm um alto grau de envolvimento com seus alunos, colegas e instituições. Esse alto grau de envolvimento pode tornar difícil deixar para trás uma carreira na qual investiram tanto tempo e energia? Para algumas professoras, o trabalho é a principal fonte de realização e propósito em suas vidas. Se não têm oportunidades significativas de realização em outras esferas, é mais provável que optem por continuar trabalhando após a aposentadoria? As professoras estabelecem fortes vínculos com seus alunos, colegas e a comunidade escolar. Esse senso de comunidade e pertencimento pode influenciar a decisão de permanecer trabalhando para manter esses relacionamentos? As

professoras veem sua profissão como uma maneira significativa de contribuir para a sociedade, eles podem escolher continuar a ensinar, mesmo após a aposentadoria? Quais outras possibilidades? A aposentadoria não precisa significar o fim do trabalho docente. Em alguns casos, a decisão de continuar trabalhando após a aposentadoria pode ser influenciada por necessidades financeiras, especialmente se a aposentadoria não for suficiente para cobrir as despesas. Em algumas culturas, a aposentadoria é vista de maneira negativa ou como um momento de inatividade. Isso pode levar as professoras a optar por continuar trabalhando para evitar o estigma associado à aposentadoria.

No entanto, é fundamental abordar as questões que envolvem a sobreposição entre a identidade profissional e a pessoal, garantindo que as professoras tenham a oportunidade de explorar outras dimensões de suas vidas após a aposentadoria. Isso pode envolver o apoio na transição para a aposentadoria, oferecendo oportunidades de desenvolvimento pessoal, promoção de atividades de lazer e voluntariado, além de reconhecimento e valorização de suas contribuições passadas e futuras, tanto na Educação Infantil quanto em outras áreas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Renato Barros de. **Concepções de infância e criança em Goiânia sob o olhar da assistência social**. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <http://www.nepiec.com.br/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Renato%20Barros%20Almeida.pdf>. Acesso: 21/10/2022
- ALMEIDA, Renato Barros de; FERNANDES, Rodrigo Fideles. A educação infantil nas tramas das políticas educacionais brasileiras na década de 1990. **INTER LINK** - v.2, n.2, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.fanap.br/Documentos/Volume%2002%20-%20N%C3%BAmero%2002%20-%20Janeiro%20a%20Julho%20de%202011.pdf#page=87>. Acesso: 05/11/2022
- ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Elementos mediadores e significados da docência em educação infantil na rede municipal de ensino de Goiânia**. 198 f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.
- ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. Goiânia, 2007. 312p. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/1171/1/Tese%20Nancy%20%20Alves.pdf> Acesso: 21/10/2022
- ALVES, Nancy Nonato de Lima. SILVA, Kátia Braga Arruda. Formação de professores para a Educação Infantil na revista brasileira de educação: perspectivas da formação para o exercício da docência com crianças pequenas. In: **VI EDIPE**, Goiânia, 2015. Anais. Disponível em: <http://cepedgoias.com.br/edipe/viedipe/PDF/GT9%20Did%20Prat%20Estagio%20pdf/GT9%20nancy%20A%20lves%20e%20katia%20%20silva.pdf> Acesso: 21/10/2022
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018. 328p.
- ANTUNES, R.; PRAUN, L.. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social & Sociedade**, n. 123, p. 407–427, jul. 2015. disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Sc7BRSNfgRFsvLMYyTYP9Fzf/?lang=pt#>
- AQUINO, C. A. B., MARTINS, J. C. O. Ócio, lazer e tempo livre na sociedade de consumo e do trabalho. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 7(2), 479-500. 2007.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Tradução L.A. Reto e A. Pinheiro, Lisboa, 2002.
- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 44, p. 19-32. 1998.
- BARBOSA, Ivone G. *Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética*. 1997. São Paulo: FEUSP, 1997, 169f. (Tese de Doutorado).

_____. **Políticas para a educação infantil em Goiás: historicidade e implicações para a formação em pedagogia.** Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (GEPIED). Painele: “Educação Infantil: políticas públicas, gestão e formação de professores” Formação e profissionalização docente, 1990.

_____. **Projeto políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas.** Goiânia: UFG, 2003. 45 p

BARBOSA, Ivone Garcia. Trabalho docente na educação infantil: um olhar sob a teoria histórico-cultural. II Simpósio Infância e Educação-Infância e Conhecimento, p. 30-45, 2006.

_____.; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles; MAGALHÃES, Solange M. O. Políticas públicas para a educação infantil em Goiânia: a luta por um projeto político-social. In: **Reunião da Anped, 28.** Caxambu, 2005. Anais. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt071456int.pdf> Acesso: 21/10/2022

_____.; ALVES, Nancy N. de L.; MARTINS, Telma A. T. Nem sei mais se devo ficar contente por ser criança, ou triste por ser tão fraco: ambigüidades e contradições docentes sobre a infância. **Anais IV Seminário das Licenciaturas da Universidade Católica de Goiás**, 2006. 12 p.

_____.; ALVES, Nancy Nonato de Lima , MARTINS, Telma Aparecida. **Infância e cidadania, ambigüidades e contradições na educação infantil.** 31ª Reunião Anual da Anped. 2008a. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-5024-int.pdf> Acesso em: 10 ago. 2021.

_____. Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização: reflexões sobre a história e as políticas da educação infantil em Goiás. *Inter-ação*, Vol.33, 2008b. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/13845/5/Artigo%20-%20Ivone%20Garcia%20Barbosa%20-%202008.pdf>. Acesso: 05/11/2022

_____.; ALVES, Nancy Nonatio de Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles. **Infância e cidadania: ambigüidades e contradições na educação infantil** In: Reunião da Anped, 31. Caxambu, 2008. Anais. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-5024--Int.pdf> Acesso: 15/09/2022

_____. O ProInfantil e a formação do professor. *Retratos Da Escola*, v. 5, n.9, p. 385-399. Brasília, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v5i9.20>. Acesso: 21/10/2022

_____.; NOGUEIRA, Monique A. A Lei de diretrizes e bases do estado de Goiás: avanços e limites no debate em torno da educação infantil. LDB do estado de Goiás: análises e perspectivas. Goiânia: Editora alternativa, p. 34-40, 2001.

_____. Formação de professores em diferentes contextos: historicidade, desafios, perspectivas e experiências formativas na educação infantil. *Póiesis Pedagógica*, v. 11, n. 1, p. 107-126, 2013.

_____. Educação Infantil brasileira e a Emenda Constitucional n. 59/2009: dificuldades e perspectivas de construção de uma proposta educativa de qualidade. Salto para o futuro, 2012. p. 13-22. (impresso)

_____.; ALVES, Nancy Nonato de Lima; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A educação infantil no PNE: Novo plano para antigas necessidades. Revista Retratos da Escola, v. 8, n. 15, p. 505-518. Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/12755/5/Artigo%20-%20Ivone%20Garcia%20Barbosa%20-%202014.pdf>. Acesso: 21/10/2022

_____. Da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental: o direito da criança é ser feliz. In: SILVA, C. C.; LIMONTA, S. V. Anos iniciais do Ensino Fundamental: políticas, gestão, formação de professores e ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

BARBOSA, Ivone Garcia (org). Formação de professores e trabalho educativo em pesquisa: perspectivas teóricas e metodologias. Goiânia, 2020.

_____.; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. O Novo Fundeb e a Educação Infantil: da Política de Consenso Neoliberal à Práxis Política Emancipatória. FINEDUCA – Revista De Financiamento Da Educação, v. 12, n. 10, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/119791/84885>. Acesso: 28/10/2022.

_____.; ALVES, Nancy N. de L.; MARTINS, Telma A. T. Nem sei mais se devo ficar contente por ser criança, ou triste por ser tão fraco: ambigüidades e contradições docentes sobre a infância. Anais IV Seminário das Licenciaturas da Universidade Católica de Goiás, 2006. 12 p.

_____. COSTA, Maraiza. Mulher, mãe, professora: discussões de gênero e seu papel no processo socializador da infância. Relatório Parcial/ PIBIC/ CNPq, 2006. 24 p.

_____. SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. SOARES, Marcos Antônio. ARRUDA, Lilliane Braga. A BNCC e a regulação da educação infantil: perspectiva crítica. Fórum Nacional Popular de Educação. Secretaria Executiva do FNPE SCS-Brasília. 2018.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. **A BNCC da Educação Infantil e suas contradições:** regulação versus autonomia. Retratos da Escola, v. 13, n. 25, p. 77-90, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022:** Resumo Técnico. Brasília, 2023.

BRAGANÇA, A. B. de S. (2004). Aposentadoria: a experiência de professores aposentados do Instituto de Biologia da Unicamp (Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Gerontologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil). Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000316046>

BRZEZINSKI, Iria. Políticas de formação do magistério: **ANFOPE em movimento**. Goiânia, 2018.

CAMPOS, Maria Malta. Questão da creche: história de sua construção na cidade de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 71, n. 169, p. 212-31, 1990. Acesso em: 07/11/2022.

CAMPOS, Roselane Fátima. Democratização da Educação Infantil: as concepções e políticas em debate. **Revista Retratos da Escola**, v. 4, n. 7, p. 299-311, jul/dez. Brasília, 2010. (impresso)

CAMPOS, C. M. Saberes docentes e autonomia de professores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CERISARA, Ana B. **Educar e cuidar**: por onde anda a educação infantil? In: Perspectiva. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez., 1999. 10 p

CERISARA, Ana Beatriz. Educador: em busca do sujeito. **Zero-a-Seis**, v. 4, n. 6, p. 1-23, 2002.

COSTA, Maria Aparecida. **A educação infantil em Goiás**: percursos e contradições nas décadas de 1980 e 1990. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6398> Acesso: 20/10/2022

CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. Campinas, 1989.

CURY, Carlos Roberto J. A Educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**: São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?lang=pt&format=pdf>

CURY, Carlos Roberto J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela de S. (Orgs.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectiva e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

CAPUZZO, D. B. Formação de professores para a atuação com velhos frente às demandas da produção flexível; Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2012.

CARLOS, S. A. et al. Identidade, aposentadoria e terceira idade. Est. Interdiscipl. Envelhec., Porto Alegre, v. 1, p., 1998.

CERES, M. B. B. Vivências subjetivas de professores da Universidade Federal da Paraíba no processo de aposentadoria e na utilização do tempo livre (Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil), 2007.

COSTA, A. B., SOARES, D. H. P. (2009). Orientação psicológica para aposentadoria. Revista Psicologia Organizações e Trabalho, p. 97-108, 2009.

COSTA, A.B. Projetos de futuro na aposentadoria. 2009. 110 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.110 p.

DUARTE, M. E., Lassance, M. C., Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Guichard, J., Soresi, S., Van, E. R., & Vianen, A. E. M. (2010). A construção da vida: um novo paradigma para entender a carreira no século XXI. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 392-406. Acesso em 18 agosto 2023. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420641020>.

DAL RIO, Maria Cristina. O Trabalho Voluntário: uma questão contemporânea e um espaço para o aposentado. 2001. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, out. 2007. p. 921-946. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWrr/?lang=pt&format=pdf>

DIDONET, Vital. A LDB e a política de educação infantil. In: MACHADO, L (org). **A Educação Infantil em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/DPE (Fundação Carlos Chagas, Departamento de Pesquisas Educacionais), 2000.

DUBAR, Cláudio; TRIPIER, Pierre; BOUSSARD, Valérie. **Sociologia das profissões**. Armand Colin, 2011.

_____, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351–367, maio, 2012.

ECO, Humberto. Yuri Lotman on metaphors and culture as self-referential semiospheres. In: *Semiotica*, Berlin, 161, 2006.

FERRARI, M. A. C. F. Lazer e ocupação do tempo livre na terceira idade. Em: M. P. Netto. *Gerontologia*. São Paulo, SP: Atheneu. 2002.

FERNANDES, F. S.; KUHLMANN JR., M. Políticas de Formação Docente para a Educação Infantil. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 9, n. 27, p. 10–22, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/12608>. Acesso: 25/10/2022.

FERREIRA, Liliana S.; HYPOLITO, Alvaro M. De qual trabalho se fala Movimentos de sentidos sobre a natureza, processos e condições de trabalho dos professores. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINOAMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE: REDE ESTRADO, 8., 2010. Lima. Anais...Lima, 2010. CD-ROM

FREIRE, L. M. B. O Serviço Social e a saúde do trabalhador diante da reestruturação produtiva nas empresas. In: *A nova fábrica de consensos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*, 43^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de . (Nova) Política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, v. 28, n. 100. P. 1203-1230. Out. Campinas, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/?format=pdf&lang=pt.> Acesso: 20/10/2022

GATTI, B. A. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIARDINO, Andrea; CARDOZO, Julio Sergio. O melhor vem depois: desvendando o enigma da longevidade. São Paulo: Saraiva, 2009.

GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisas Sociais. São Paulo: Editora Atlas S. A., 6º ed. 2008.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Pode A Política Pública Mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educ. e Soc.** Campinas, v.40, 2019, p. 1-21. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso: 25/10/2022.

GUEDES, S. S. Pensando a aposentadoria: um estudo de caso em uma Instituição federal de ensino. 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Universidade Potiguar, Natal, 2010.

GUIMARÃES, V. N., Soares, S. V., Casagrande, M. D. H. Trabalho docente voluntário em uma Universidade Federal: nova modalidade de trabalho precarizado?. Educação em Revista, 28(3), 77-101, 2012.

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006. p. 519-546. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Zp5TJLLG7jRPhsMOnvcYH6R/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 28/10/2022

IBGE. Idoso no mundo. Disponível em http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/idoso/idoso_no_mundo.html. IBGE. Acesso em 06 de setembro de 2023.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. População brasileira envelhece em ritmo acelerado. 2008. Disponível em: <https://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias>. Acesso em: 10 setembro de 2023.

KRAWULSKI, Edite, et al. Medina Revista Psicologia: Teoria e Prática, 19(1), 55-66. São Paulo, SP, jan.-abr. 2017. (impresso)

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai-ago 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFfdk9DNwWT5JCHVsJ/?lang=pt&format=pdf> Acesso: 28/10/2022

KUHLMANN JR., Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. p. 469-496. Belo Horizonte, 2000(b).

LAKATOS, E.M; MARCONI, M. A. Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo: Atlas, 2003.

LAPO, F. R; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar./ 2003.

LEHR, U. A revolução da longevidade: Impacto na sociedade, na família e no indivíduo. Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento, v.1, p. 7-36, 1999.

LEÃO, R. F. Entrevista: a saúde do profissional e as condições de trabalho. Retratos da Escola, Brasília, DF, v. 6, n. 11, p. 301-313, jul./dez. 2012.

LEVINE, A. J., DURVASULA, R. S. Age-associated predictors of medication adherence in HIV-positive adults: health beliefs, self-efficacy, and neurocognitive status. Los Angeles, California: Health Psychology, 40-49, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1037/0278-6133.26.1.40> Acesso em 07 setembro, 2023.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educ. Soc.** [online], v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999

LIBÂNEO, J. C. et al. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, Paulo Fernando de Melo. Carreira e formação de professores no Tocantins: da percepção dos licenciandos da UFT aos planos de carreira e remuneração do magistério público / 2011. 351f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, nº 110, p. 191-202, julho/ 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/YGMDxRB9z8z8pfM6mWdrDtg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 28/10/2022

MARTINS, Telma Aparecida Teles. **A educação infantil no curso de pedagogia da FE/UFG sob a perspectiva discente**. 2007. 287 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1975>. Acesso em: 10/11/2022

MARQUEZ, C. G. **O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil**. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006. Disponível em: <http://www.nepiec.com.br/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Christine%20Garrido%20Marquez.pdf> . Acesso: 25/10/2022.

MARX, Karl. **O Capital** - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã (I Feuerbach)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **Grundrisse**: Manuscritos econômicos de 1857-1858: Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Isa Tavares (trad.) São Paulo: 2008.

MORAGAS, R. M. **Gerontologia social: envelhecimento e qualidade de vida**. São Paulo: Paulinas, 1997.

NASCIMENTO, M. G. C. A. Formação de professores em serviço: um caminho para a transformação da escola. In: FRANCO, Creso; KRAMER, Sonia (Org.). **Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores**. Rio de Janeiro: Ravel, 1996, p. 214-244.

OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira, 1997.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-35.

OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 2, n. 2/3, 2008. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/122>. Acesso em: 30 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Envelhecimento ativo: uma política de saúde**. Brasília: Organização Pan-Americana de Saúde, 2005.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PELOZO, C. R. B. B.; NEVES, I. O. das. **O centro de convivência do idoso de Vera Cruz**: uma opção de lazer para uma melhor qualidade de vida. 1998, 51 f. (Tese em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”, Franca, 1998.

PIAE, **Plano de ação internacional sobre o envelhecimento**, 2003. Disponível em: http://www.observatorionacionaldoidoso.fiocruz.br/biblioteca/_manual/5.pdf Acesso em: 20 agosto. 2023

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de Investigação Científica**. Tubarão, SC: Editora Unisul, 2002.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANINI, Débora Puquevicz; XAVIER, Antonio Augusto Paulo; KOVALESKI, João Luiz. Aposentadoria: período de transformação e preparação. In: **ENCONTRO NACIONAL**

DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 2004, Florianópolis. Anais. Florianópolis: Abepro, 2004.

ROSSI, Aline Cristina Santana. Ideologia e Formação de Professores. IN: **Colloquium Humanarum**. p. 103-119. 2022. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4367>
Acesso em: 02/02/2023

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, Gisele de (org). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. p. 171-186. São Paulo: Contexto, 2010. (impresso).

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cad. Pesq.** N. 82, p. 21-30, ago. São Paulo, 1992. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/979/989>. Acesso em: 10/11/2022

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. Cadernos de Pesquisa [online], n. 107, p. 7-40, jul. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Cn3jPxxZDYnFbDVCXDOZNGL/?lang=pt&format=pdf#:~:text=Nesta%20pesquisa%2C%20mostrarei%2C%20adiante%2C,a%20um%20novo%20processo%20de>. Acesso: 28/10/2022

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e Políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa** [online], n. 115, p. 25-63, março. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PJ9b3xz5MFWFgh6TFLz7Tzh/?format=pdf&lang=pt> . Acesso: 28/10/2022

SANTANA ROSSI, A. C. Ideologia e formação de professores. *Colloquium Humanarum*. p. 103–119. 2022. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4367>. Acesso: 28/10/2022

SANTOS, M. **Identidade e Aposentadoria**. São Paulo: EPU, 1990.

SANTOS, A. R. **Metodologia Científica a Construção do Conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

SANTOS, Núbia Santos, ARAÚJO, Viviam Carvalho D., REZENDE, Wagner Silveira. Identidade, docência e formação de professoras que atuam em creches: um diálogo com a pesquisa. **Colloquium Humanarum**. v. 15 n. 3, p. 29–41. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2451>. Acesso em: 10/11/2022

SHIBUYA, C. Aposentadoria - um caminho para a autorealização. *Revista Primeira região*. 17 edição, Out/2008. p.12-16. Disponível em: ww.trf1.jus.br/Setorial/Ascom/PrimeiraRegiaoEmRevista/017/arquivos/017.pdf. Acessado em 01 setembro 2023.

SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. **Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade: concepções acadêmicas e de profissionais da educação**. 2015. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

Disponível em:

<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5619> Acesso: 28/10/2022

SOUZA, Ângelo Ricardo de. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. In: Educar em revista; **Dossiê Sindicalismo docente**: experiências, limites, desafios e perspectivas. n. 48, abr/jun. Curitiba, 2013.

SOUZA, Rosiris Pereira de. **Educação Infantil**: políticas públicas e práticas educativas na pré-escola de escolas municipais de ensino fundamental em goiânia. 2012. 206 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em:

<http://www.nepiec.com.br/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Rosiris%20Pereira%20de%20Souza.pdf>. Acesso em: 28/10/2022

STEARNS, Peter N.. **A Infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

TIRIBA, Léa. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. **28ª Reunião da Anped**. Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: www.anped.org.br-reunioes-28ra-gt071456int. Acesso em: abr. 2021.

TOSCHI, Mirza Seabra; FALEIRO, Marlene de O. L (orgs). **LDB do Estado de Goiás**: análises e perspectivas. Goiânia, 2001.

UNBEHAUM, Sandra. VIANNA, Claudia. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 95, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tvM8tSBBsjzPkkZJyLcK4DS/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10/11/2022f

VALE, Cleonice Moreira do. **Educação infantil em Cristalina – Goiás: história, trabalho e identidade docente na perspectiva das professoras da rede municipal de ensino**. 2018. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. In: **Revista Brasileira de educação** (ANPEd), v. 19, n. 59, out/dez. Rio de Janeiro, 2014

XAVIER, Maria Elizabete (org). **Questões de educação escolar: história, políticas e práticas**. Campinas, 2007.

LEGISLAÇÕES

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso:

15/09/2022

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso: 15/09/2022

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf> Acesso: 15/09/2022

_____. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso:

15/09/2022

_____. **Estatuto do Idoso**. Brasília, 2003.

_____. **Lei n. 11.274, de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso:

25/10/2022.

_____. MEC/CNE. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em nível superior. Brasília, 2001.

_____. **Lei nº 11.494, de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação –FUNDEB. Brasília, 2007. Disponível em: Acesso: 25/10/2022.

_____. **Lei n. 12.796, de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm.

Acesso: 15/09/2022

_____. **Lei n. 13.005, de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso:

15/09/2022

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso: 15/09/2022.

_____. **Ministério da Previdência Social**. 2017. Fator Previdenciário disponível em : <
<http://www.previdencia.gov.br/conteudoDinamico.php?id=182>> acesso em: 06/06/2018.

ANEXOS I

Quadro 1 -Dissertações e Teses selecionadas nas bases para leitura analítica

Ano	Autoria	Título	Instituição	Natureza
1997	Marina Célia Moraes Dias	SABERES ESSENCIAIS DA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA: UMA REFLEXÃO NA PERSPECTIVA DE SEUS PROTAGONISTAS	USP	Doutorado
1999	Maria de Fátima Cossio	CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL: O PAPEL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES'	UFRS	Mestrado
2002	Nancy Nonato de Lima Alves	ELEMENTOS MEDIADORES E SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA'	UFG	Mestrado
2007	Tereza Cristina Monteiro Cota	A GENTE É MUITA COISA PARA UMA PESSOA SÓ": DESVENDANDO IDENTIDADES DE 'PROFESSORAS' DE CRECHE	PUC/MG	Mestrado
2007	Nancy Nonato de Lima Alves	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRABALHO E IDENTIDADE PROFISSIONAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA.	UFG	Doutorado
2008	Tatiane Dalpério Toninato	FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	UNESP	Mestrado
2011	Gabriela Campos Darahem	CONTRIBUIÇÃO PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM RIBEIRÃO PRETO: EXPERIÊNCIAS DE FUNCIONÁRIOS E PROFESSORAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (EMEIS)	USP	Mestrado
2012	Tiago Soares Alves	EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS JURÍDICOS E POLÍTICOS NOS PROCESSOS DE INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DO EDUCADOR INFANTIL'	UFU	Mestrado

2013	Valmir da Silva	PROCESSOS CONSTRUTIVOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO: FORMAÇÃO INICIAL, PRÁTICA PROFISSIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS	UFMS	Mestrado
2014	Beatriz Terezinha Muraski Heck	A CARREIRA DAS EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA : INTEGRAÇÃO COM A EDUCAÇÃO OU CONSOLIDAÇÃO DA MARGINALIZAÇÃO?	UFPR	Mestrado
2017	Talita Dias Miranda E Silva	DE PAJENS A PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES ACERCA DA CARREIRA E DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO (1980-2015)	USP	Doutorado
2020	Berenice De Souza Torres	PERCURSOS FORMATIVOS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL	PUC/SP	Mestrado
2021	Claudiane Pinto Dias de Jesus	PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS: A TRAJETÓRIA PESSOAL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL.'	UFM	Mestrado
2021	Lauro Oliveira Viana	AGEÍSMO NA CARREIRA DOCENTE: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	UFP	Doutorado

Fonte: Elaborado pela autora