

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA BILÍNGUE

THALIA SOUSA LOPES

O TRABALHO DA PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA
CATEGORIA ROTINA

APARECIDA DE GOIÂNIA

2026

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☒ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Thalia Sousa Lopes

Matrícula: 20211090080170

Título do Trabalho: O Trabalho Da Professora Na Educação Infantil A Partir Da Categoria Rotina

Autorização - Marque uma das opções

1. (x) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. () Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. () Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- () O documento está sujeito a registro de patente.
() O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
() Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Aparecida de Goiânia, 10/ 08/ 2026.

Local

Data

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

THALIA SOUSA LOPES

O TRABALHO DA PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA
CATEGORIA ROTINA

Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de monografia, apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia Bilíngue, desenvolvido na linha de pesquisa Fundamentos dos Processos Educativos, sob orientação da Prof.(a) Ma. Ruskaia Fernandes Mendonça.

.

Orientadora: Prof.(a) Ma. Ruskaia Fernandes Mendonça.

APARECIDA DE GOIÂNIA

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L864 Lopes, Thalia Sousa
O trabalho da professora na educação infantil a partir da categoria rotina.
/ Thalia Sousa Lopes. - Aparecida de Goiânia, 2026.
47 f.

Orientadora: Ma. Ruskaia Fernandes Mendonça.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal de
Educação Ciência e Tecnologia de Goiás: Campus Aparecida de Goiânia,
Licenciatura em Pedagogia Bilingue, 2026.

1. Educação Infantil. 2. Rotina. 3. Mulheres. 4. Trabalho docente. I.
Título.

CDD 372.21

Catalogação na publicação:
Suzane Gonçalves Duarte Peixoto CRB 1/2746

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado **O TRABALHO DA PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA CATEGORIA ROTINA**, sob orientação de **Ruskaia Fernandes Mendonca**, apresentado pela aluna **Thalia Sousa Lopes (20211090080170)** do Curso **Licenciatura em Pedagogia Bilingue (Câmpus Aparecida de Goiânia)**. Os trabalhos foram iniciados às **20:30** do dia **08/07/2026** pela Professora presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Ruskaia Fernandes Mendonca** (Presidente)
- **Alciane Barbosa Macedo Pereira** (Examinadora Interna)
- **Keith Daiani da Silva Braga** (Examinadora Interna)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo do Trabalho de Conclusão de Curso, passou à arguição da candidata. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pela aluna, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

☒ Aprovado

☐ Reprovado

Nota : 10,0

Observação / Apreciações:

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Ruskaia Fernandes Mendonca** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Alciane Barbosa Macedo Pereira**, em **16/07/2026 11:27:40** com chave **800b1b68812211f1855d005056a537a4**.
- **Keith Daiani da Silva Braga**, em **15/07/2026 17:22:07** com chave **da1e3cd6808a11f1b616005056a537a4**.
- **Ruskaia Fernandes Mendonca**, em **14/07/2026 21:15:45** com chave **52cc1b8e7fe211f1ba4e005056a537a4**.

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QrCode ao lado ou acesse https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Ata de Projeto Final

Data da Emissão: 16/07/2026

Código de Autenticação: 91ebc3



Ao meu filho Pedro Lucas, razão pela qual iniciei essa jornada e motivo diário pelo qual não desisti. Cada etapa deste percurso foi marcada pelo amor que sinto por você.

AGRADECIMENTOS

Concluir este curso não é uma conquista exclusiva minha. Muitas pessoas fizeram parte dessa jornada e por isso quero reconhecê-las e expressar minha profunda gratidão.

Agradeço primeiramente a Deus, a quem confiei minha vida, meus sonhos e meus projetos. Grandes coisas Ele fez por mim. Sustento, consolo e abrigo foi para mim durante esta jornada.

Agradeço a minha família, que não apenas me incentivou, mas caminhou comigo durante todo o processo. Ao meu esposo Gesiel que em todas as vezes que eu falei em desistir, me respondia com palavras de ânimo, e não apenas palavras, atitudes que me impulsionam a continuar. Ao meu filho, meu pequeno Pedro Lucas, obrigada por me acompanhar nessa rotina, quantas vezes você buscou por mim e encontrou ausência, mas com uma maturidade que eu ainda não entendo, você me abraçou e eu me senti segura para continuar. Agradeço a minha mãe que em meio a tantas lutas me amparou e me deu todo suporte necessário para continuar. Ao meu pai que sempre acreditou em mim, suas palavras fortes, me passava a segurança de que eu conseguiria. Ao meu irmão Diogo, obrigada, sei que você torce por mim assim como eu torço por você.

Agradeço a todos os amigos, familiares, irmãos e irmãs de fé, que me viram estar ausente e mesmo assim, compreenderam e me incentivaram. Agradeço aos meus colegas de trabalho e meus superiores, Leandro, Polyana e Sebastiana. Em todos os momentos que precisei de suporte, encontrei em vocês disposição para ajudar, não era suas responsabilidades, mas fizeram mesmo assim.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Ma. Ruskaia Fernandes Mendonça, que felicidade a minha ter você como orientadora. Obrigada por me transmitir segurança durante todo o processo de orientação, mesmo quando sabíamos que eu precisava avançar. Admiro sua dedicação, seu profissionalismo e o seu comprometimento com a educação. Sua postura, seu olhar atento aos detalhes e seu cuidado tornaram o processo de escrita mais leve e segura. Obrigada pela forma generosa e acolhedora que conduziu minha orientação, certamente foi fundamental para a realização deste trabalho.

Agradeço de forma especial as professoras da banca examinadora, Profa. Dra. Alciane Barbosa Macedo Pereira, e a Profa. Dra. Keith Daiani da Silva Braga, que

gentilmente aceitaram participar desse momento tão importante para mim. Sou grata pela disponibilidade em realizar a leitura do meu trabalho e pelas suas importantes e valiosas contribuições. Expresso minha admiração pelo trabalho de ambas. Vocês são importantes referências para minha formação.

Agradeço também a todas as professoras e professores que contribuíram na minha jornada acadêmica, todos sem exceção foram fundamentais para minha formação. Ao Instituto Federal de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia por me proporcionar uma formação gratuita de qualidade. Aos meus colegas de curso, que assim como eu, travaram muitas batalhas para estarem nas aulas. Em especial a minha amiga Elianai, que prazer foi Deus ter me apresentado você. A cada trabalho concluído, a cada relatório entregue, eu admirava ainda mais. Elianai, você tem uma força e uma dedicação que não encontramos com frequência. A educação foi agraciada por receber você como professora e eu estarei pronta para comemorar com você todas as suas conquistas.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram diretamente ou indiretamente para a conclusão deste trabalho. A conclusão dessa etapa, simboliza não apenas o encerramento de um ciclo, mas o início de novos desafios, e levarei com gratidão todos os aprendizados e experiências construídos ao longo dessa jornada.

RESUMO

A presente pesquisa “O trabalho da professora na Educação Infantil a partir da categoria rotina” procura verificar os desafios do trabalho da professora na Educação Infantil partindo do uso da rotina como categoria pedagógica estruturadora do trabalho docente. A metodologia escolhida para desenvolver o trabalho foi a pesquisa bibliográfica Marconi e Lakatos (2003). O trabalho está estruturado em 4 partes principais, sendo a primeira parte a introdução à pesquisa. No segundo capítulo, discute-se o conceito e o surgimento da Educação Infantil e ainda as concepções de infância desde a Idade Média até os dias atuais, com sustentação teórica de autores como Àriès (1981), (2004); e Kuhlmann Jr. (2015). No terceiro capítulo, discute-se a rotina na Educação Infantil como uma categoria pedagógica e os desafios encontrados para execução das atividades na Educação Infantil, partindo do referencial teórico principalmente da autora Barbosa (2006). No capítulo quatro aborda o histórico da inclusão da mulher na Educação Infantil, a feminização do magistério e o longo histórico de desvalorização do trabalho da mulher, utilizando como sustentação teórica Priori (2004) e Saffioti (1976). E por fim as considerações finais retomam o tema central da pesquisa evidenciando as reflexões construídas ao longo do estudo e as contribuições para a temática. A pesquisa também evidenciou que nesse contexto, em que as rotinas se fazem fundamentais para aprendizagem infantil, a professora tem o importante papel de realizar seu planejamento pedagógico de forma intencional. No entanto, também ficou constado no presente estudo, que a atuação da professora na Educação Infantil é marcada por desafios e desvalorização histórica relacionados a feminização do magistério que influenciam diretamente nas condições de trabalho e consequentemente no planejamento pedagógico, sendo necessária a devida valorização e reconhecimento profissional e salarial da professora enquanto educadora na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Rotina; Mulheres; Trabalho docente.

ABSTRACT

This research, titled "The Teacher's Work in Early Childhood Education Based on the Category of Routine," seeks to examine the challenges faced by teachers in Early Childhood Education, taking the routine as a pedagogical category that structures teaching practice. The methodology adopted was a bibliographic review, following the approach of Marconi and Lakatos (2003). The study is structured into four main parts, beginning with an introduction. The second chapter discusses the concept and emergence of Early Childhood Education, as well as conceptions of childhood from the Middle Ages to the present day, drawing on the theoretical work of authors such as Ariès (1981), Heywood (2004), and Kuhlmann Jr. (2015). The third chapter addresses the routine in Early Childhood Education as a pedagogical category and the challenges involved in carrying out activities, based primarily on the theoretical framework of Barbosa (2006). The fourth chapter covers the history of women's inclusion in Early Childhood Education, the feminization of the teaching profession, and the long history of the devaluation of women's work, supported by the theories of priori (2004) and Saffioti (1976). Finally, the concluding remarks revisit the research's central theme, highlighting the reflections developed throughout the study and its contributions to the subject. The research also highlighted that, in this context—where routines are fundamental to early childhood learning—the teacher plays a crucial role in carrying out pedagogical planning intentionally. However, the study also revealed that the work of early childhood educators is marked by challenges and historical devaluation linked to the feminization of the teaching profession; these factors directly influence working conditions and, consequently, pedagogical planning, underscoring the need for appropriate professional and financial recognition and valuation of the teacher as an early childhood educator.

Keywords: Early Childhood Education; Routine; Women; Teaching work.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	11
2. EDUCAÇÃO INFANTIL: NOTAS CONCEITUAIS	13
2.1 O conceito de Educação Infantil	13
2.2 As concepções de infância na Idade Antiga, na Idade Média e na Idade Moderna	14
2.3 O surgimento da Educação Infantil	20
2.4 A consolidação da Educação Infantil como um direito: Os marcos legais a partir da Constituição Federal de 1988.....	25
3. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS ROTINAS	28
3.1 A Rotina como categoria pedagógica	28
3.2 A rotina na prática: Como a rotina se concretiza no cotidiano escolar	32
4. AS MULHERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	34
4.1 A feminização do magistério	34
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS.....	45

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se propõe a estudar o trabalho da mulher na Educação Infantil a partir da categoria rotina. A escolha do tema surgiu a partir das vivências no estágio supervisionado em Educação Infantil ofertado no curso de licenciatura em Pedagogia Bilíngue, e do interesse em compreender o trabalho realizado pelas professoras que atuam com crianças pequenas. Importa ressaltar que o recorte de gênero não pôde ser deixado de lado, considerando que as mulheres são maioria na Educação Infantil. Segundo o Ministério da Educação, na Educação Infantil as mulheres “são praticamente a totalidade de quem educa: 97,2%, nas creches e 94,2%, na pré-escola” (Brasil, 2023).

Portanto, este trabalho é socialmente relevante no que diz respeito ao reconhecimento do trabalho da mulher ao longo da história e na atualidade, uma vez que há pouca valorização do trabalho feminino. Nesse contexto, a rotina se destaca por se tratar de uma categoria fundamental para organização do trabalho pedagógico, revelando os desafios que as professoras enfrentam em sua prática diária.

O objetivo geral deste estudo é compreender o trabalho da mulher na Educação Infantil, analisando sua importância, suas especificidades e os desafios enfrentados no cotidiano das instituições educativas, tendo a rotina como uma categoria que possibilita compreender a organização e o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Os objetivos específicos são: discutir a inserção histórica e a atuação da mulher na Educação Infantil; identificar os principais desafios enfrentados pelas professoras no exercício de suas funções; compreender a rotina como elemento constitutivo do trabalho pedagógico desenvolvido pelas docentes; e analisar como a organização da rotina influencia as práticas educativas e as condições de trabalho das mulheres na Educação Infantil.

Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos legais relacionados à Educação Infantil, ao trabalho da mulher e à categoria rotina. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 183), a pesquisa bibliográfica “propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.”

Nesse sentido, a pesquisa fundamenta-se em um amplo referencial teórico incluindo, *História Social da Criança e da Família*, de Ariès (1981); *Uma História da Infância*, de Colin Heywood (2004); *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*, de Moysés Kuhlmann Jr. (2015); *Por Amor e por Força: Rotinas na Educação Infantil*, de Maria Carmem Silveira Barbosa (2006); *História das Mulheres no Brasil*, de Mary Del Priore (2004); *A Mulher na Sociedade de Classes: Mito e Realidade*, de Heleieth Iara Bongiovani Saffioti (1976), entre outros.

Esta monografia está organizada em quatro seções principais contando como primeiro capítulo esta introdução. Na segunda seção, são abordados os conceitos de Educação Infantil, as diferentes concepções de infância construídas ao longo da história e o processo de surgimento e consolidação da Educação Infantil como etapa da Educação Básica situando o papel da mulher em cada etapa da história até chegar o momento histórico em que esta passa a ser reconhecida como profissional na Educação Infantil. Essa discussão tem como finalidade contextualizar o leitor acerca dos aspectos históricos e conceituais que fundamentam o tema.

A terceira seção aborda a categoria rotina dividida em: organização do ambiente, o uso do tempo, a seleção e a proposta de atividades e a seleção e a oferta de materiais. Além de abordar como essa categoria funciona na prática para organização do trabalho pedagógico da professora da Educação Infantil.

A quarta seção aborda o processo de feminização do magistério, discutindo os aspectos históricos, sociais e culturais que contribuíram para a inserção e a predominância das mulheres na docência, especialmente na Educação Infantil. A presença da mulher nessa etapa da educação está intrinsecamente associada ao fato de o cuidado das crianças serem atribuídos exclusivamente a mulher, fazendo com que se tenha uma visão assistencialista do atendimento à criança, fortalecendo o conceito de que se é uma atividade inata a mulher, não precisa ser bem remunerada.

Diante dessas reflexões, o presente trabalho busca contribuir para a compreensão da organização do trabalho docente na Educação Infantil, considerando as rotinas como orientadoras dessa organização, garantindo o direito da criança de receber educação de qualidade. Além disso, a partir do recorte de gênero, pretendemos destacar a importância das professoras na Educação Infantil, reconhecendo a complexidade do seu trabalho, e reforçando a necessidade de superar preconceitos historicamente construídos, que resultam na precarização do trabalho das docentes.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL: NOTAS CONCEITUAIS

Esta seção apresenta os aspectos conceituais e os processos históricos da Educação Infantil, destacando seus fundamentos e sua importância para o desenvolvimento integral da criança. Além disso, analisa as concepções de infância construídas ao longo da história, e discutindo o lugar ocupado pelas mulheres nesse contexto. Para essa reflexão, o capítulo dialoga principalmente com as contribuições de Ariès (1978) e Heywood (2004), autores que investigam a construção histórica da infância e as mudanças nas formas de conceber a criança ao longo do tempo.

2.1 O conceito de Educação Infantil

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996 que define no art. 2º que, “a educação, dever da família e do Estado”, devendo a educação ter por finalidade o “desenvolvimento pleno do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho”. Tal lei também define que é dever do Estado garantir educação básica gratuita a partir dos quatro anos de idade, além de proporcionar educação gratuita para crianças de até cinco anos de idade (Brasil, 1996).

Quanto à educação de crianças de até cinco anos de idade, a LDB (Brasil, 1996) denomina de Educação Infantil e, define seus objetivos: “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (Brasil, 1996).

Além da LDB (Brasil, 1996), outros documentos orientam e regulamentam a Educação Infantil, como as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) que definem da seguinte forma a Educação Infantil:

[...] oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É

dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (DCNEI, 2010, p.12).

O modelo atual de Educação Infantil defendido pelas DCNEI (Brasil, 2010) centraliza a criança no foco das propostas pedagógicas de forma que estas possam se apropriar de “diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.” (DCNEI, 2010, p.18). Esse modelo de educação, em que a criança é considerada um sujeito de direitos, surgiu a partir da Constituição Federal de 1988 e só foi possível por meio das diversas modificações que a sociedade sofreu ao longo do tempo quanto ao tratamento da criança e suas concepções de infância.

2.2 As concepções de infância na Idade Antiga, na Idade Média e na Idade Moderna

Segundo Ariès (1981), a infância na antiguidade não era considerada uma fase importante e se limitava apenas aos primeiros cuidados,

[...] a primeira refere-se inicialmente à nossa velha sociedade tradicional. Afirmei que essa sociedade via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. (Ariès, 1981, p.10)

Costa (2009, p.48) menciona que a criança no período antigo não era compreendida em sua infância e sim no que poderia se tornar quando adulto, e seu destino era definido conforme as decisões do pai, ou seja, “a atenção e valorização não eram dados à criança e sim ao adulto que ela poderia ser”.

Na Idade Média, Ariès (1981) defende que a desvalorização da infância era percebida na falta de representação da criança na arte no período medieval, isto é, “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (p.50). Ariès (1981), ressalta que quando as crianças eram representadas em pinturas da época, suas características nada tinham em comum com a figura de uma criança

a não ser o pequeno tamanho, porém seus traços e trajes eram inteiramente de um ser humano adulto.

No entanto, tal afirmação é confrontada por Heywood (2004, p.25) que considera as declarações de Ariès “arriscadas” por, em sua visão, se tratar de fontes históricas vulneráveis, uma vez que, segundo ele, “mesmo ao retratarem adultos no início da época medieval, os artistas estavam mais preocupados em transmitir o status e a posição de seus retratados do que com a aparência individual” e levanta uma outra hipótese para o que até então era considerada por Ariès a exclusão da infância na arte da Idade Média:

No entanto, como observa Anthony Burton, a concentração nos temas religiosos fez com que muitas outras coisas também estivessem ausentes, notadamente “quase toda a vida secular”, o que impossibilita que se isole a criança como ausência significativa (Heywood, 2004, p.24).

Ou seja, Heywood (2004) leva em conta o crescimento do cristianismo fazendo-se notável que não eram apenas as crianças que não eram representadas, e sim todo o contexto da vida secular, a ênfase estava na vida religiosa, ponto que é destacado inclusive por Ariès (1981) quando encontra as primeiras mudanças no sentimento da infância na Idade Média. Segundo o autor, por volta do século XIII as pinturas começam a retratar outros tipos de criança, a primeira, um anjo “representado sob a aparência de um rapaz muito jovem” (Ariès, 1981, p. 52).

Nesse contexto, há entre as pinturas, a presença de mulheres, que eram retratadas de acordo com suas respectivas posições sociais ou sua posição na família. Uma mulher que não estava no centro da pintura junto com o marido e filhos ou utilizando roupas características da nobreza, a sugestão é que esta seja a ama de uma das crianças como propõe Ariès (1981, p. 63):

Na extrema direita, uma mulher está quase cortada ao meio pelo limite do quadro: ela segura no colo uma criança nua, da mesma forma como a Virgem segura o Menino Jesus, e essa semelhança é acentuada pelo fato de a mulher não estar vestindo o traje real de sua época. Ela não é a mãe, pois está afastada do centro da cena. Seria a ama do filho mais novo.

O segundo tipo de criança, de acordo com Ariès (1981), estava ligado diretamente à religião, em que as figuras infantis eram representadas pelo menino Jesus ou a Nossa Senhora Menina, limitando o sentimento de infância à imagem do menino Jesus até o século XIV. Um terceiro tipo de criança surge na fase gótica, agora

era a criança nua que era utilizada para representar a alma humana, ou do menino Jesus quando se tratava de uma pintura religiosa, como cita Ariès (1981, p. 54):

É assim também que se imaginava a entrada da alma no mundo, quer se tratasse de uma concepção miraculosa e sagrada - o Anjo da Anunciação entrega à Virgem uma criança nua, a alma de Jesus - quer se tratasse de uma concepção perfeitamente natural - um casal repousa no leito, aparentemente de forma inocente, mas algo deve ter-se passado, pois uma criança nua chega pelos ares e penetra na boca da mulher.

Essa representação religiosa retratada pela infância de Jesus, começa a diminuir a partir do século XIV, abrindo espaço na arte para a representação da infância de outras figuras tais como a infância da Virgem, de São João, São Tiago, Maria-Zebedeu e Maria Salomé (Ariès, 1981).

De acordo com o autor Ariès (1981), apenas nos séculos XV e XVI a infância aparece representada de forma não religiosa, mas com a representação das atividades cotidianas de trabalho e lazer em que a criança aparece ao lado de seus parceiros de jogos, a criança com a mãe ou em meio à multidão. Para o autor, essas cenas podem sugerir que de fato na vida cotidiana, as crianças estavam inseridas nas atividades dos adultos, diferenciando do conceito moderno de infância, em que a tendência é separar as crianças do mundo dos adultos e de suas atividades. Por outro lado, existe também a possibilidade de que os pintores consideravam a criança digna de ser pintada, por isso as representava. Prevalecendo essa ideia, poderia então confirmar que um sentimento parecido com o sentimento moderno de infância estava sendo anunciado (Ariès, 1981).

Os altos índices de mortalidade infantil também eram um fator que contribuía para os vínculos com as crianças não se fortalecerem, como cita Ariès (1981, p. 57), “as pessoas não se podiam apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual”. Para o autor, possivelmente a criança não tinha um valor significativo, a ponto de ser considerada digna de um sofrimento após sua morte ou até mesmo de ser enterrada seguindo os ritos do enterro de uma pessoa adulta (Ariès, 1981).

No entanto, Ariès (1981, p.58) encontra uma mudança significativa na história do sentimento de infância a partir do século XVII, a criança passa a ser representada em retratos, mesmo quando mortas, evidenciando assim que já atingira certa importância social: “O retrato da criança morta, particularmente, prova que essa criança não era mais tão geralmente considerada como uma perda inevitável”. Essa mudança ocorreu apesar da pouca mudança demográfica entre os séculos XIII ao

XVII, possivelmente devido a intensificação do cristianismo, percebeu-se que a criança era um ser vulnerável e que sua alma também era imortal (Ariès, 1981).

Além das representações artísticas, outras demonstrações de afeto pela criança foram percebidas a partir desse século. Exemplo de tais demonstrações foram as formas mais carinhosas de se referir as crianças. Outro aspecto que passou a ser percebido, foi o jeito imaturo de falar das crianças, além de outros fatores que despertassem sentimentos de afeto pela criança. Nesse sentido, as mulheres, a quem era dado a responsabilidade de cuidados das crianças, já demonstravam sentimentos de afeto, conforme cita Ariès (1981, p.68): “Muitas mães e amas já haviam se sentido assim. Mas nenhuma admitia que esses sentimentos fossem dignos de ser expressos de uma forma tão ambiciosa”.

Destaca-se que, segundo Ariès (1981, p. 158), esse novo sentimento em relação à criança era originalmente “pertencente às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças — mães ou amas.” Nesse ponto, evidencia-se mais um papel atribuído às mulheres na época: o de cuidar. Ao longo de sua análise, Ariès (1981) ressalta, em diversas passagens, a presença de amas-de-leite, criadas e das próprias mães, todas constantemente envolvidas no ato de cuidar.

Enquanto que, para Ariès (1981), essas mudanças significavam o surgimento do sentimento de infância, Heywood (2004, p.25) contrapõe, dizendo que “nem todos aceitam a ideia de que a transição para representações mais realistas de crianças na pintura e na escultura, a partir do século XII, revela uma ‘descoberta da infância’ do ponto de vista artístico”. Heywood (2004), critica o fato de Ariès (1981) buscar na Idade Média, um sentimento de infância comparado ao sentimento moderno, e se baseia na afirmação de alguns historiadores que concluem que isso representa mais uma “redescoberta da infância” do que uma descoberta.

A respeito do sentimento de infância e da concepção de criança que compreendia a sociedade medieval, Costa (2009, p.52) conclui que “mesmo quando os autores das teses e dissertações negam a presença de um sentimento diferenciado em relação à infância, em seus textos é possível percebê-lo, inclusive em suas contradições”.

Considerando que na Idade Média já existiam características que demonstravam o sentimento diferenciado em relação à criança, Heywood (2004, p. 27), apresenta as concepções da infância que permeavam a sociedade medieval, dizendo que, “havia algum reconhecimento das qualidades positivas, particularmente

dos muitos jovens”, menciona o Papa Leão, O Grande, que pregava no século V acerca da inocência das crianças e do amor de Cristo pela infância. Ademais, segundo Heywood (2004), outras visões da infância compreendiam a criança como uma criatura pecadora.

Heywood (2004, p. 28), cita autores que identificaram certas modificações que ocorriam em determinadas idades, “Shulamith Shahar, por exemplo, chama atenção para uma consciência de transformações fundamentais em torno das idades de 2 e 7 anos, e da adolescência, e acerca das características específicas de cada etapa.” A partir de diversas fontes, o autor encontra por meio de diversas fontes e autores, fragmentos de comportamentos da sociedade medieval que sustentam uma concepção de infância, que segundo ele a infância durante a Idade Média “não passou tão ignorada” embora não tenha sido definida de forma precisa (Heywood, 2004, p.29).

A falta de informações precisas a respeito da infância na Idade Média não significa necessariamente que não existia um sentimento de infância conclui Heywood (2004) e Costa (2009), Heywood (2004), inclusive concorda com Ariès (1978) no que diz respeito às fontes que indicam que as crianças desde muito cedo estavam inseridas no mundo do trabalho por exemplo, e destaca a importância do estudo de Ariès (1978) para o desenvolvimento de outras pesquisas.

Na modernidade, são numerosos os estudos que abrangem os aspectos que permeiam a infância, Costa (2008), aponta que esses autores compreendem que a modernidade foi o período que consolidou o significado de infância. Costa (2008), cita estudos como os de Locke que compreendia a criança como uma “tabula rasa”, pronta a ser moldada, e apesar de não ser essa a visão mais aceita, contribuiu de forma significativa para a compreensão do desenvolvimento humano.

Para Salgado (2005) (apud Costa, 2008, p.57),

[...] as ideias iluministas fortaleceram o conceito de infância tendo como principais pensadores Locke e Rousseau. Locke, de tradição empirista, entende a criança como capaz de desenvolver o raciocínio e a lógica adulta por meio da educação. Rousseau, de tradição romântica, confere à criança virtudes como a pureza, a espontaneidade e a ingenuidade.

Essas ideias, segundo Costa (2009), trouxeram uma nova visão a respeito da criança, especialmente os estudos de Rousseau que repudiou o conceito de adequação da criança à sociedade defendendo que a criança precisa participar de atividades compatíveis com sua idade, contrapondo o pensamento da sociedade

medieval, que segundo Ariès (1981), concebiam apenas o que a criança poderia se tornar no futuro, não importando com suas atuais características.

Mesmo que as contribuições de Rousseau tenham sido importantes para a compreensão da criança na idade moderna, Costa (2009, p.58) afirma que o filósofo “acabou por firmar uma compreensão que tem marcado as ciências humanas, que é a concepção do homem natural. Tal construto dificultou sua concepção como ser histórico-cultural.” Ou seja, para Rousseau, o homem não sofria influências da cultura e da história, contradizendo a concepção atual defendida pelas DCNEI (2010, p.12) a qual diz se a criança:

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.

Embora o período moderno tenha se destacado pelos avanços que a sociedade vivenciou em relação à infância, e foram evidentes a melhoria no trato com as crianças, vale ressaltar que possivelmente a falta de valorização da criança na Antiguidade e Idade Média não significava a inexistência de um sentimento de infância (Heywood, 2004; Costa 2009) e sim que a sociedade medieval compreendia a infância por outra perspectiva. Da mesma forma acontece na atualidade, apesar das fragilidades, a concepção de infância da sociedade do século XXI, se mostra preocupada em valorizar e proteger a criança e reconhece a criança como um ser histórico-cultural dotado de direitos.

Em síntese, a modernidade não exclui todos os problemas relacionados à infância, mas passou a evidenciar com mais precisão o quanto a concepção de infância ainda é muito marcada por questões sociais, raciais e de gênero. O fato de reconhecer a criança como cidadã detentora de todos os direitos legais, não minimiza a realidade da maioria das crianças que fazem parte das classes populares da sociedade e que ainda sofrem com a vulnerabilidade econômica, falta de segurança e saúde e pouco acesso a escolarização de qualidade. Nesse sentido, o que garante que os direitos legais sejam cumpridos, são a criação de políticas públicas voltadas para a infância.

2.3 O surgimento da Educação Infantil

O atendimento à criança passou por diversas modificações ao longo do tempo trazendo em cada período histórico, um modelo que representava as concepções que a sociedade da época compreendia a respeito da criança e suas necessidades.

Em meados dos séculos XV e XVI a Europa passava por diversas transformações que impactaram a forma como a sociedade percebia a educação das crianças (Oliveira, 2002). As consequências das mudanças monetárias e guerras pelos países europeus se estenderam às crianças que em condições precárias, foram atendidas por grupos coordenados por mulheres que acolheram essas crianças abandonadas ou que não podiam ficar no seio da família porque seus pais e mães trabalhavam em fábricas originadas durante a revolução industrial (Oliveira, 2002).

Outras instituições de caráter filantrópico foram surgindo para atender as crianças da classe trabalhadora, entretanto, tais atendimentos, não tinham intencionalidade de instruir, apesar que, segundo Oliveira (2002) os princípios cristãos estavam presentes na maioria dessas instituições.

O avanço da industrialização trouxe para o mercado de trabalho diversas demandas que favoreceram a contratação de mulheres, consequentemente, ao deixarem seus lares para se dedicarem ao trabalho, essas mulheres operárias precisavam de um local para deixarem seus filhos, criou-se então os “asilos e as *infant schools*” (Oliveira, 2002, p. 50). O ensino para essas crianças, filhos da classe trabalhadora era para obediência e moralidade:

O básico, todavia, para os filhos dos operários era o ensino da obediência, da moralidade, da devoção e do valor do trabalho, sendo comuns propostas de atividades realizadas em grandes turmas, muitas delas com cerca de 200 crianças. Nas salas de asilo parisienses, que foram logo disseminadas pela Europa e chegavam até a Rússia, era frequente que grupos de até cem crianças obedecessem a comandos dos adultos dados por apitos. (Oliveira, 2002, p. 50)

De acordo com Kuhlmann Jr. (2015, p. 78), as instituições pré-escolares tiveram sua expansão internacional a partir da segunda metade do século XIX, amplamente divulgadas como “novidade, como propostas modernas, científicas - palavras trazidas fartamente nessa época de exaltação do progresso e da indústria”

Ainda segundo Kuhlmann Jr. (2015), ao citar as exposições e congressos universais a respeito da Educação Infantil, enfatiza que as creches eram sempre

incluídas nos processos educativos e o que, de fato as diferenciavam dos jardins de infância era o público que essas recebiam.

Vale ressaltar que ao final do século XIX, as transformações no atendimento à criança se deram pela abolição do período escravocrata, que em tese libertava as pessoas negras escravizadas, mas que na prática não ocorreu de forma simples. No entanto, durante os séculos anteriores e grande parte do século XIX, o cuidado das crianças era direcionado às mulheres negras escravizadas que muitas vezes eram privadas do contato com seus próprios filhos (Civiletti, 1991). As mulheres negras escravizadas quando mães, eram obrigadas a retornarem ao trabalho e “para sobreviver, portanto, a criança escrava era incorporada ao trabalho da mãe” (Civiletti, 1991, p.32).

As mães negras se viam obrigadas a se separarem de seus filhos, tendo muitas dessas crianças, como destino a Roda dos Expostos, local onde eram depositadas as crianças tanto brancas quanto negras que as famílias por algum motivo não as queriam ou no caso das mulheres negras, não poderiam permanecer com elas (Civiletti, 1991). Segundo Civiletti (1991) as taxas de mortalidade na Roda eram muito altas e as poucas crianças que sobreviviam pouco se sabia o destino. Tal episódio, marcado por extrema violência, evidencia o profundo desrespeito à infância naquele período, bem como a crueldade imposta às mulheres negras escravizadas e a seus filhos.

Destaca-se que como o trabalho de cuidado foi, historicamente, destinado às mulheres negras, tal função ainda hoje é vista como inferior, com um forte marcador de desvalorização profissional. Não se pode, portanto, afastar o debate do trabalho docente na Educação Infantil, do debate acerca das questões raciais. A visão do senso comum de que o trabalho com as crianças pequenas não é intelectualizado, articula-se à um processo com raízes na formação social e política brasileira.

No Brasil, a educação da criança passou a ser compreendida como um direito, a partir da Constituição Federal de 1988, conforme Silveira (2015), a creche era responsável por receber as crianças de até 3 anos de idade, e o atendimento das crianças de 4 a 5 anos era denominado pré-escola, posteriormente alterado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, para o termo Educação Infantil.

Segundo Oliveira (2002), o Brasil acompanhava tardiamente os avanços europeus, a industrialização trouxe para o país a necessidade da mão de obra feminina nas fábricas, o que gerou também a necessidade de locais para deixarem as

crianças pequenas. Silveira (2015, p.36), destaca que tais instituições apesar de auxiliarem as mães em sua jornada de trabalho, era entendido como um apoio aquelas mulheres que não cumpriam seus papéis na sociedade “por negligência ou incapacidade, cunhando um estigma para a criança, a mulher e a sua família”.

A criação desses espaços de atendimento à criança, denominados creche palavra de origem francesa que significa segundo Silveira (2015, p. 34) “manjedoura, designação usada para se referir ao atendimento de crianças menores de três anos de idade fora do ambiente familiar”. Silveira (2015) ressalta ainda que a expansão da creche no Brasil se deu por meio de vias filantrópicas e iniciativas privadas não por ação do Estado. Nesse contexto,

A creche tinha o objetivo de ocupar o lugar da ausência da família, que não estaria cumprindo seu papel, utilizando como referência o modelo familiar burguês no atendimento às crianças de mães que não podiam exercer sua obrigação por estarem inseridas no mundo do trabalho ou por suposta negligência no cuidado de seus filhos. (Silveira, 2015, p. 35)

Kuhlmann Jr. (2015), enfatiza que a creche superou em diversos aspectos as Casas de Expostos, pois a creche, ao contrário de tais locais de abandono infantil, foi apresentada como uma saída para que as mães não abandonassem suas crianças.

De acordo com Silveira (2015), nessa perspectiva assistencialista, foi sendo fundamentada no Brasil, a concepção de que a creche era para atendimento às crianças pobres. Tal atendimento apresentava seus propósitos quanto à educação “que se caracterizava pela formação de hábitos, comportamentos e obediência das crianças, sendo uma educação para submissão” (Silveira, 2015, p. 37).

Para as crianças de famílias abastadas os atendimentos eram feitos pelo Jardins de Infância, conforme cita Kuhlmann Jr. (2015, p.69):

O jardim-de-infância criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas – ou qualquer outro nome dado às instituições com características semelhantes às Salles d’asile francesas – seriam assistenciais e não educariam.

Nesse sentido, o jardim de infância carregava, segundo Kuhlmann Jr. (2015, p.81), o termo “pedagógico” para não ser confundido com as creches que eram entendidas como lugar de atendimento às crianças pobres e para atrair as famílias abastadas. Instituições como Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro e a Escola Americana em São Paulo, ambas fundadas na década de 1870, são exemplos de

instituições que atendiam famílias burguesas seguindo os preceitos de Froebel (Kuhlmann Jr., 2015).

As creches que atendiam a população pobre no Brasil, foram surgindo no contexto da industrialização, e, segundo Kuhlmann Jr. (2015), a criação desses espaços eram constantemente abordadas nos congressos de assistência à infância, uma vez que se relacionava com o trabalho feminino, exigia-se certa regulamentação por parte das indústrias, considerando que essas mulheres, mães, não tinham locais para deixarem seus filhos enquanto trabalhavam. Diante da demanda, as fábricas começaram a atender as necessidades dessas mulheres, creches foram criadas para atender filhos de operárias dentre elas pode-se destacar a Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro, em 13 de novembro de 1899, Companhia de Tecidos Aliança no Rio de Janeiro, Vila Operária Maria Zélia, São Paulo, em 1918 e da indústria de Votorantim em Sorocaba, São Paulo, em 1925 (Kuhlmann Jr., 2015).

Apesar de atender as mulheres que estavam no mercado de trabalho, essas creches criadas nas indústrias não eram de forma alguma reconhecidas como um direito da mulher ou mesmo da criança, mas como um favor de instituições filantrópicas que se dedicavam ao atendimento educacional das crianças (Kuhlmann Jr, 2015).

Ainda relacionado à assistência à infância, existiam além das creches, instituições que visavam o desenvolvimento infantil e atenção à saúde da mulher grávida pobre, visando a boa higiene durante a gestação, saúde ginecológica da mulher durante a gravidez e assistência no parto (Kuhlmann Jr, 2015). Tais atendimentos ligados à puericultura, assistência e higienismo, segundo Reis e Silveira (2019), não vinham acompanhados apenas de cuidados sanitários, mas implícitos estavam seus objetivos que era moralizar mães e crianças. Em síntese, Reis e Silveira (2019, p. 159) definem que no assistencialismo são abordadas “propostas de baixo custo, baixa qualidade, visando atingir objetivos específicos.”

A realidade do ensino para a criança pequena começa a sofrer algumas alterações durante o período de ditadura militar, que apesar de ter compreendido um momento de intensas perseguições e lutas silenciadas, abriu espaço para outras demandas e uma delas foi o ensino para as crianças menores de sete anos de forma que fossem revistas lacunas deixadas na LDB de 1971 (Silveira, 2015). Nesse sentido, Silveira (2015, p. 39) destaca que,

houve um movimento de constituição de políticas públicas com uma nova concepção de educação pré-escolar para a criança menor de sete anos de idade, com a elaboração de pareceres e indicações por parte do Conselho Federal de Educação (CFE).

Dentre as ações realizadas nas décadas de 1970 e 1980, destacam -se dois programas de âmbito federal: “Projeto Casulo em 1976, coordenado pela LBA, e o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar em 1981, implantado pelo Ministério da Educação.” (Silveira, 2015, p. 40). Segundo Silveira (2015), tais programas visavam abranger grandes extensões no país, no entanto, não era considerada a qualidade do que estava sendo ofertado. Os projetos, apesar de serem voltados para educação de crianças, se tratavam de programas que visavam o controle social e reduzir de forma preventiva o número de jovens pobres marginalizados (Silveira, 2015). Dessa forma, percebe-se que, durante o período da ditadura militar, as crianças e famílias pobres eram colocadas nesse lugar de vulnerabilidade, em que a pobreza era vista como um risco social ou uma ameaça à ordem nacional então estabelecida.

Apesar dos poucos avanços na educação de crianças, cresce durante o período da ditadura militar movimentos, principalmente de mulheres, de forma contraditória à censura imposta pela ditadura militar (Silveira, 2015). Um marco, foi protagonizado pelo movimento feminista “principalmente a partir de 1975, com a decretação pela Organização das Nações Unidas (ONU) do Ano Internacional da Mulher” (Silveira, 2015, p.39). Importante destacar que tais movimentos de mulheres e feministas reivindicavam creches e pré-escolas (Rosemberg, 1984; Kramer, 2003 *apud* Silveira, 2015, p. 39).

Considerando todos os processos históricos pelos quais passou a educação e atendimento de crianças pequenas e também os aspectos que diferenciam as creches dos jardins de infância, pode-se afirmar, segundo Oliveira (2002), Silveira (2015) e Kuhlmann Jr. (2015) que as creches, de caráter assistencialista, eram destinadas às crianças de famílias pobres, uma vez que não era o interesse da classe dominante instruir essas crianças com o ensino formal e sim para a submissão. Em contrapartida, os jardins de infância destinavam-se, predominantemente, aos filhos das classes mais favorecidas, com a finalidade de prepará-los para o ensino formal. Essa diferença entre creches e jardins de infância, evidencia o dualismo educacional presente na sociedade, caracterizado pelas diferentes formas de atendimento escolar, reforçando a reprodução das desigualdades sociais, uma vez que as oportunidades escolares eram oferecidas de acordo com a origem social da criança.

Compreender a história da Educação Infantil no Brasil implica em associar diretamente as relações de gênero e raça. Conforme apontado anteriormente, durante o período escravista e mesmo por muitos anos após a abolição, a educação e cuidado das crianças foram realizados por mulheres, e mulheres negras. Com a entrada das mulheres brancas no mercado de trabalho, viu-se a necessidade da criação de espaços para atendimento às crianças voltados para educação, no entanto, nas famílias ricas as mulheres negras continuaram sendo babás. Portanto, as creches foram resultado de lutas enfrentadas pelas mulheres negras e pobres que buscavam locais para deixarem seus filhos enquanto se viam obrigadas ao trabalho para sua sobrevivência, e os Jardins-de-Infância foram destinados para o benefício dos filhos das mulheres brancas, evidenciando a desigualdade social e racial que marca a trajetória da Educação Infantil no Brasil.

2.4 A consolidação da Educação Infantil como um direito: Os marcos legais a partir da Constituição Federal de 1988

Importantes mudanças surgem a partir da Constituição Federal de 1988, momento em que se passou a observar com mais critério o atendimento às crianças. Além da Constituição Federal (1988) outros documentos como Declaração Universal dos Direitos Humanos (1959); Convenção Mundial dos Direitos da Criança (1989); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) contribuíram para uma mudança significativa na concepção da sociedade sobre a criança, passando a ser considerada um sujeito histórico de direitos ativo e atuante na sociedade (Reis e Silveira, 2019).

A Constituição Federal (1988), foi um marco para os direitos sociais da criança e um marco educacional importante, pois pela primeira vez é descrito em lei a obrigatoriedade da “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas” (Brasil, 1998, art. 7º, XXV).

Importante destacar que essa conquista que traz a Constituição Federal (1988) não diz respeito apenas às crianças, mas é resultado de reivindicações e demandas de diversos segmentos da sociedade,

[...] as que vem da educação, formuladas de maneira a integrar a creche e a pré-escola no sistema educacional; as que se originam do movimento das mulheres, contempladas nessa proposta para a educação e na ampliação do direito à creche no local de trabalho

também para os filhos dos trabalhadores homens e para toda faixa etária de zero a seis anos [...] (Campos, 1999, p. 124 apud Reis e Silveira, 2019, p. 161)

É possível perceber que as reivindicações dos movimentos feministas foram fundamentais para a conquistas dos direitos da criança e da consolidação da Educação Infantil como um atendimento para além da assistência, mas como um espaço educativo. Com essa obrigatoriedade trazida pela Constituição Federal, as mulheres obtiveram maiores condições de permanência no mercado de trabalho.

A promulgação da Constituição Federal de 1988, resultou em outros marcos legais em defesa dos direitos da criança, a exemplo disso o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), e mais especificamente voltada para a Educação Infantil, surge o debate de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, que “estabelece a Educação Infantil como etapa inicial da educação básica, conquista histórica que tira as crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social” (Oliveira, 2002, p. 92).

O debate sobre a qualidade da educação para crianças pequenas foi ampliado, ganhando um novo passo a partir da criação de um Referencial Curricular Nacional e das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil que foram definidas pelo Conselho Nacional de Educação (Oliveira, 2002). As Diretrizes (2010), levantaram questionamentos a respeito da concepção assistencialista, sem caráter emancipatório, construída ao longo dos anos, e defendeu a Educação Infantil como um direito social da criança e não apenas como um espaço para atender os filhos dos trabalhadores (Oliveira, 2002).

A última atualização das Diretrizes Nacionais para Educação Infantil ocorreu em 2010, e vem com mais clareza sobre os seus objetivos, entre eles oferecer educação de qualidade para crianças até 5 (cinco) anos de idade, considerando a indissociabilidade do cuidar e educar, proporcionar à criança experiências que favoreçam autonomia, além de apontar para o combate ao preconceito de etário, socioeconômico, étnico-racial, de gênero, regional, linguístico e religioso (Brasil, 2010).

Nesse contexto, o trabalho da professora na Educação Infantil se torna fundamental, porque ela será a responsável por organizar o trabalho docente de forma a atender a criança em sua integralidade. Para isso, ela precisa refletir em sua prática

pedagógica, inserindo elementos que vão auxiliar no cotidiano escolar com as crianças, como a “observação, o registro, o planejamento e a avaliação” (Brasil, 1998). Ou seja, a professora da Educação Infantil está incumbida de grande responsabilidade que exige conhecimentos teóricos que possibilitem o desenvolvimento adequado na formação das crianças, portanto, é necessário que ela tenha acesso a formação adequada, inicial e continuada. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1998), estabelece que a “União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil, 1996, art. 62, § 1º).

A exigência de formação para atuar na Educação Infantil, marcou uma importante fase no desenvolvimento profissional e acadêmico de muitas mulheres que, até então, desenvolviam apenas as atividades de cuidado baseadas nos conhecimentos práticos e nos conhecimentos advindos da maternidade que eram impostos como saberes intrínsecos a mulher. O acesso à escolarização, permitiu que as mulheres ampliassem seus conhecimentos e contribuiu para alguns avanços no reconhecimento tanto profissional da mulher, quanto no reconhecimento da Educação Infantil como uma etapa importante do desenvolvimento infantil e que precisa de profissionais qualificados atuando.

Apesar dos grandes e incontestáveis avanços na educação das crianças pequenas, é possível perceber que a legislação por si só não resolve o problema da precarização da Educação Infantil que é marcada por um longo processo de preconceito histórico, social e com certeza de gênero, uma vez que é uma etapa marcada pela presença expressiva de mulheres. Portanto, a criação e efetivação de políticas públicas são fundamentais para garantir que os direitos assegurados pela legislação sejam de fato concretizados proporcionando às professoras melhores condições de trabalho e às crianças educação de qualidade.

Assim, compreende-se que a Educação Infantil superou grandes desafios ao longo da história, e um dos marcos mais importantes é a mudança de concepção da sociedade a respeito da criança. Atualmente, a criança é considerada,

[...] 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, 2010, p. 12)

Compreender que a criança deve ter seus direitos protegidos, implica reconhecer que é uma responsabilidade tanto do Estado, quanto da família e da sociedade. Sendo assim, a mulher não deve ser a única responsável pela educação e cuidado da criança. Essa compreensão contribui para formação de uma sociedade que respeita as necessidades das crianças, e suas individualidades, garantindo oportunidades para o seu desenvolvimento integral em todos os aspectos.

3. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS ROTINAS

Esta seção aborda a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil estruturado pelas rotinas, considerando a rotina como aspecto fundamental na organização do cotidiano da instituição e do trabalho da professora. Para essa reflexão, o capítulo dialoga principalmente com Barbosa (2006), que compreende a rotina como uma importante categoria pedagógica para a Educação Infantil.

Ao pensarmos no trabalho na Educação Infantil, que é exercido em grande parte pelas mulheres, não seria possível desconsiderar a categoria que estrutura e organiza as atividades nesta etapa. Portanto, necessário se fez compreender como a rotina além de organizar, expõe as concepções de trabalho e de criança, manifestando o projeto de educação que se defende nas instituições.

Entender a rotina, possibilita também pensar na precarização do trabalho das mulheres nesta etapa e quais as relações com o fato de ser um trabalho historicamente marcado pela divisão de gênero.

3.1 A Rotina como categoria pedagógica

A rotina é essencial para o desenvolvimento das atividades na Educação Infantil, é por meio dela que o trabalho docente se concretiza. Barbosa (2006, p. 35) define rotina como: "... uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil."

A rotina na Educação Infantil é utilizada para organizar e facilitar o trabalho docente de forma que o atendimento ofertado a criança seja de qualidade e eficaz no

que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia e do processo de aprendizagem conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998):

Considerada como um instrumento de dinamização da aprendizagem, facilitador das percepções infantis sobre o tempo e o espaço, uma rotina clara e compreensível para as crianças é fator de segurança. A rotina pode orientar as ações das crianças, assim como dos professores, possibilitando a antecipação das situações que irão acontecer. (Brasil, 1998, p.73)

Nas instituições de Educação Infantil, a rotina está presente mesmo que não esteja visível em quadros ou murais, é possível identificar os elementos da rotina no cotidiano e são as professoras da Educação Infantil que realizam o movimento entre o cumprimento da rotina quanto ao cuidar, e ao mesmo tempo usar as atividades com intencionalidade pedagógica conforme cita Barbosa e Horn (2001), uma vez que o cuidar e o educar são indissociáveis:

A dicotomia, muitas vezes vivida entre o cuidar e o educar deve começar a ser desmistificada. Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de zero a seis anos. Tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem as ações. Ao promovê-las proporcionamos cuidados básicos, ao mesmo tempo em que atentamos para construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social. (Barbosa e Horn, 2001, p.70)

Existe na educação de crianças de 0 a 3 anos, uma inclinação a acreditar que as ações não são pedagógicas, por se tratarem em sua maioria de atividades voltadas para o cuidado e atendimento às necessidades biológicas das crianças. No entanto, a ação pedagógica está justamente no cuidar, enquanto a professora atende as necessidades da criança, repetidas vezes, está impulsionando a criança a adquirir habilidades necessárias, sejam elas motoras ou sociais (Barbosa, 2006).

Todas as ações da rotina, são separadas em elementos que possibilitam a boa gestão por parte da professora em sala de aula e da instituição escolar. São elementos da rotina segundo Barbosa (2006): a organização do ambiente, o uso do tempo, a seleção e a proposta de atividades e a seleção e a oferta de materiais.

A organização do espaço e do tempo, assim como os outros elementos da rotina, exige um movimento de observação da professora, uma leitura da turma, para que toda essa organização tenha como protagonista a criança, atendendo assim suas necessidades (Barbosa e Horn, 2001).

Organizar o tempo possibilita melhor aproveitamento das atividades cotidianas da escola, levando em consideração as

[...] necessidades biológicas das crianças como as relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene e a sua faixa etária; as necessidades psicológicas, que se referem as diferenças individuais como, por exemplo, o tempo e o ritmo que cada uma necessita para realizar as tarefas propostas; as necessidades sociais e históricas que dizem respeito à cultura e ao estilo de vida, como as comemorações significativas para a comunidade onde se insere a escola e também as formas de organização institucional da escola infantil. (Barbosa e Horn, 2001, p. 68)

O tempo estimado para cada atividade na Educação Infantil pode variar de acordo com a faixa etária. Crianças pequenas de 0 a 3 anos tem suas próprias necessidades relacionadas à idade. Os horários de alimentação, higiene e sono são diferentes das crianças de 4 a 6 anos.

Enquanto por um lado, os bebês precisam que a rotina seja repetitiva para que adquiram autonomia para desenvolver atividades básicas como comer, usar o banheiro, calçar as sandálias entre outros, ainda que isso não signifique que os bebês não precisem de atividades pedagógicas variadas, pois são capazes de serem introduzidos em atividades como literatura, por exemplo. Por outro lado, as crianças maiores têm uma variedade de atividades que acabam sendo pouco aproveitadas pelo curto tempo que o planejamento oferece:

O que importa é cumprir o previsto, a rotina e os horários, e não o contrário. As aprendizagens, as vivências grupais, a repetição ou as variações sobre o mesmo tema são parcialmente proibidas pela exigência de terminar tudo em tempos curtos. (Barbosa, 2006, p. 175 e 176)

Nesse sentido, observa-se que as atividades ofertadas na Educação Infantil também necessitam de organização e intencionalidade. Desde o momento da higiene até o momento das atividades dirigidas precisam conter a intenção de impulsionar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O espaço também se torna importante principalmente porque faz parte do desenvolvimento sensorial e cognitivo das crianças. Para organização do espaço leva-se em consideração que o ambiente é composto por diversos fatores como “gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida” (Barbosa e Horn, 2001, p. 73).

Além de pensar no espaço, é necessário também pensar que a oferta das atividades precisa ser escolhida com materiais que se adequam à atividade proposta. Os materiais precisam ser cuidadosamente pensados e planejados para as crianças (Brasil, 1988). Móveis, brinquedos e outros materiais precisam ser acessíveis para o

uso das crianças e estar disponíveis para que as crianças manuseiem: “É preciso que, em todas as salas, exista mobiliário adequado ao tamanho das crianças para que estas disponham permanentemente de materiais para seu uso espontâneo ou em atividades dirigidas.” (Brasil, 1998, p. 71)

O uso do tempo do espaço e dos materiais precisam ser enquadrados dentro do tempo que dispõe o planejamento do educadora. Na Educação Infantil as atividades são realizadas por meio das rotinas e devem ser pensadas para serem desenvolvidas dentro do tempo planejado para que não prejudique sua execução:

O número de horas que a criança permanece na instituição, a amplitude dos cuidados físicos necessários ao atendimento, os ritmos e diferenças individuais e a especificidade do trabalho pedagógico demandam um planejamento constante da rotina. A organização do tempo deve prever possibilidades diversas e muitas vezes simultâneas de atividades, como atividades mais ou menos movimentadas, individuais ou em grupos, com maior ou menor grau de concentração; de repouso, alimentação e higiene; atividades referentes aos diferentes eixos de trabalho. (Brasil, 1998, p.73)

Todo esse preparo e organização que se deve ter com o espaço, tempo, materiais e oferta de atividades na Educação Infantil, visa proporcionar à criança experiências diversificadas e significativas. O uso desses recursos contribui para o desenvolvimento integral da criança, assegurando a indissociabilidade entre o cuidar e educar, aspecto fundamental nessa etapa da educação.

A rotina não se destaca apenas no cotidiano das crianças, ela é fundamental para compreender o trabalho da professora na Educação Infantil e superar preconceitos relacionados aos cuidados, vistos como atividades de menor valor. Em sua atuação, a professora planeja as atividades dentro da rotina de forma intencional e pedagógica. São atividades construídas por meio da observação, das experiências vivenciadas no cotidiano com as crianças, além de serem fundamentadas nos conhecimentos científicos e pedagógicos.

As mulheres na Educação Infantil não são meras trabalhadoras braçais, cuidadoras, posição que foi atribuída às mulheres, especialmente às mulheres negras, ao longo da história e que impôs a essas mulheres marcas de desvalorização e invisibilidade de seu trabalho. As mulheres, professoras da Educação Infantil são mulheres inteligentes, que possuem conhecimento e qualificação para exercer a função. A rotina expõe esses saberes quando, ao realizar uma atividade de higiene com as crianças, por exemplo, a professora intencionalmente conduz as crianças a

autonomia. Autonomia para se vestir, para utilizar o banheiro, para comer sozinha entre tantas outras que se passam no cotidiano dos CMEIS. Tais atividades que parecem simples, ou de pouco valor, são intencionalmente inseridas pela professora que acompanha as crianças, observando passo a passo de seu desenvolvimento.

Portanto, a rotina é importante tanto para as crianças quanto para a professora. Quando compreendida em todos os seus elementos - organização do ambiente, o uso do tempo, a seleção e a proposta de atividades e a seleção e a oferta de materiais – ela deixa de representar uma sequência rígida de atividades e passa a ser um elemento fundamental do trabalho docente na Educação Infantil.

3.2 A rotina na prática: Como a rotina se concretiza no cotidiano escolar

Na prática, a organização da rotina nos CMEIs é atravessada por diversos desafios, entre eles, a estrutura física da instituição, o número de crianças que são atendidas na instituição, a quantidade de profissionais disponíveis e as concepções pedagógicas da instituição que vão direcionar o trabalho pedagógico. Por ser uma etapa em que atende crianças bem pequenas, a tendência é deixar que as atividades de cuidado se sobreponham às atividades pedagógicas. Mesmo sabendo do potencial pedagógico que existe nas atividades de cuidado como alimentação, higiene e descanso, ainda é um desafio para algumas instituições e professoras dialogarem entre o cuidar e educar.

Barbosa (2013) elenca algumas características desafiadoras para as professoras da Educação Infantil desenvolverem um trabalho planejado e articulado com a rotina: ausência de tempo, pressa, fragmentação do tempo e produtividade. A rigidez do tempo na Educação Infantil é um fator que interfere diretamente no planejamento da professora que precisa atender as necessidades das crianças e as demandas burocráticas que fazem parte da função e da instituição. Segundo Barbosa (2013, p. 216) é comum as professoras apresentarem as seguintes reclamações a respeito do tempo no cotidiano escolar:

Falta tempo para fazer tudo aquilo que desejam e tudo aquilo que deles exigem. Estão angustiados e não têm tempo para escutar as crianças, para olhar para cada criança. O tempo parece demasiado curto para as muitas expectativas sobre o que é “necessário” ter presente na educação das crianças.

Essa velocidade que é imposta no cotidiano das crianças e das professoras nos CMEIs é resultado de um encurtamento que vem sofrendo a infância, na forma como as crianças são apressadas para acompanharem o ritmo de horários da instituição, os colegas, e o mundo em geral (Barbosa, 2013).

O tempo é contado e cada atividade é regulada por um horário de início e fim. As atividades são voltadas para a produtividade que exige o sistema e não para o desenvolvimento da criança, apesar de estarem constantemente associadas a qualidade da educação, na maioria das vezes priva a criança de vivenciar experiências significativas para o seu desenvolvimento. Barbosa (2013, p. 216) afirma que, “o que encontramos nas escolas infantis é a presença desse tempo característico das relações capitalistas, que brutaliza a vida cotidiana e empobrece a experiência da infância.”

A rotina também é fortemente condicionada pela estrutura física da instituição. A realidade da maioria dos CMEIs não atende de forma satisfatória as necessidades das crianças, muitas vezes possuem pouco espaço e salas pequenas em relação a quantidade de crianças atendidas. Em muitos casos a ausência ou insuficiência de parques e áreas abertas com a presença de elementos da natureza, como árvores, pomares e jardins, limitando as possibilidades de exploração desses ambientes.

Essas limitações estruturais, interferem diretamente no planejamento da professora, uma vez que esta precisa articular a rotina com os recursos disponíveis na instituição. Sendo assim, quando a instituição conta com apenas um parque, poucos banheiros, um refeitório pequeno, por exemplo, para atender todas as turmas, faz com que os horários sejam cada vez mais rígidos, dificultando a flexibilidade necessária para que as crianças se desenvolvam em seu próprio ritmo e respeitando seus interesses. Dessa forma, a rotina pode se tornar um conjunto de regras engessadas, priorizando apenas o funcionamento da instituição e os interesses adultos, deixando de lado as experiências das crianças.

Para atender de fato as necessidades e interesses das crianças, a instituição e também a professora devem levar em consideração que, o tempo que as crianças passam na instituição deve “significar sempre maiores oportunidades de aprendizagem para as crianças e não apenas a oferta de atividades para passar o tempo ou muito menos longos períodos de espera” (Brasil, 1998, p. 66). Ou seja, utilizar-se da rotina para um instrumento de planejamento pedagógico eficaz, em que todos os momentos do cotidiano sejam pedagogicamente integrados. Assim, a rotina

deixa de ser apenas regras a serem seguidas em horários rigidamente estabelecidos, e passa a ser flexível, significativa e intencional.

O fato é que a professora da Educação Infantil sozinha não consegue mudar as regras estabelecidas pela instituição, ainda menos a realidade precária das instalações físicas de muitos CMEIs. No entanto, ela pode ressignificar seu planejamento pedagógico, tornar intencional os momentos de cuidado, entendendo que são oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças

Nesse sentido, a formação é fundamental para que a professora compreenda seu próprio trabalho e consiga fazer uma leitura crítica de suas práticas. Compreender a diferença entre o cuidado ofertado para as crianças no CMEI e o cuidado que as crianças recebem no ambiente doméstico, entendendo que o cuidado na instituição escolar deve ser fundamentado no estudo sistemático, nas reflexões construídas por meio das observações e na escuta sensível das ações das crianças. Desenvolver essa consciência é fundamental para a professora romper com as limitações que são impostas ao trabalho docente no que diz respeito a aproximação a função de professora, as funções de cuidadora ou babá. Nesse momento, a professora compreende seu papel complexo e fundamental na Educação Infantil, fortalece sua identidade profissional e compreende que é protagonista de suas ações, passando a atribuir mais significado e intencionalidade à sua prática pedagógica.

4. AS MULHERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1 A feminização do magistério

A Educação Infantil organizada e estruturada pelas rotinas proporciona às crianças momentos de aprendizagem e cuidados que tem por finalidade promover a educação integral da criança. Nesse contexto, destaca-se a presença expressiva das mulheres nessa etapa da educação básica. Tal predominância está relacionada a um processo histórico que associou o cuidado das crianças como sendo uma atribuição apenas feminina. Por tanto, a precarização da Educação Infantil, foi construída por diferenças sociais e de gênero, uma vez que, por se tratar de uma etapa composta majoritariamente por mulheres, grupo que ao longo da história tem sido marcado por processos de desvalorização social, profissional e econômica.

Desde muito cedo as mulheres, especialmente as de classe popular, recebiam tarefas ligadas ao trabalho doméstico e materno:

[...] as meninas das camadas populares estavam, desde muito cedo, envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores, e que essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada para elas. (Priori, 2004, p.390)

A educação formal feminina ficava em último plano, e mesmo quando essa acontecia havia diferenças no ensino ofertado para meninos e meninas. Atividades como ler, escrever e saber contar eram ofertadas para ambos os sexos inicialmente, no entanto, para as meninas não se avançaram muito no ensino pedagógico, sendo elas privadas do ensino de geometria, por exemplo, sendo ensinadas a exercer atividades atribuídas particularmente as mulheres da época: bordado e costura (Priori, 2004).

Segundo Priori (2004), para as mulheres de classe privilegiada, além de saber sobre as atividades do lar para futuramente delegá-las aos seus criados, eram acrescidas atividades consideradas mais cultas como aulas de piano e francês, para que pudessem então serem consideradas boas candidatas ao casamento. No entanto, “mesmo essas jovens privilegiadas eram reduzidas às opções escolares” (Almeida, 2009, p. 141).

Essas diferenciações entre os sexos se davam pela concepção do papel da mulher na sociedade, que seriam reduzidos apenas a esposas e mães. Além de muitos considerarem dispensável instruir as mulheres uma vez que, as mesmas já teriam seu futuro traçado pelos ideais da época (Priori, 2004). Sendo assim,

A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos. (Priori, 2004, p. 391).

O papel de educadora dos filhos é extremamente importante, e as mulheres sempre o fizeram com excelência, mas o destaque precisa estar em a mulher sustentar sozinha esse papel que é de ambos os sexos, e privá-la de exercer outros papéis que também faz com excelência.

A essa divisão de atribuições Kergoat (2009, p. 1) define como divisão sexual do trabalho que é,

[...] a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo; esta forma é adaptada historicamente e a cada

sociedade. Ela tem por características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apreensão pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares, etc...)

Essa realidade sofre algumas alterações a partir do momento em que as mulheres precisam assumir lugares no mercado de trabalho. Agora não apenas esposas e mães, também poderiam ser professoras. O avanço da urbanização proporciona novas oportunidades de trabalho aos homens, abrindo espaço no magistério para mulheres, sendo considerado aqui, o início da feminização do magistério (Priori, 2004). No entanto,

[...] ser professora representava um prolongamento das funções domésticas e instruir e educar crianças, sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes às mulheres, significava uma maneira aceitável de sobrevivência, na qual a conotação negativa com o trabalho remunerado feminino esvaía-se perante a nobreza do magistério. (Almeida, 1996, p.74)

É relevante o destaque para as mulheres negras e as de classe popular, que sempre estiveram inseridas no trabalho fora do lar. Às mulheres negras não foram reservadas opções de escolha. Portanto, ao estudar a história da inserção da mulher no mercado de trabalho, faz-se necessário compreender que os processos foram diferentes para mulheres negras e brancas e que dentro dos próprios movimentos femininos, existiam diferença entre elas, conforme cita Lins, Machado e Escoura (2016, p.29):

Se as mulheres brancas e de classe média e alta estavam questionando o fato de serem consideradas frágeis e incapazes de trabalhar, Sojourner destacava a existência de muitas mulheres, sobretudo negras, que nunca foram tratadas como frágeis — muito pelo contrário, chegaram a ser escravizadas e submetidas a condições de exploração de trabalho.

Segundo Saffioti (1976, p. 17):

“A MULHER das camadas sociais diretamente ocupadas na produção de bens e serviços nunca foi alheia ao trabalho. Em todas as épocas e lugares tem ela contribuído para a subsistência de sua família e para criar a riqueza social.

Apesar de estarem inseridas no magistério, os preconceitos contra o trabalho remunerado feminino não foram reduzidos e sua inserção no mercado profissional não foi uma conquista sem dificuldades. Por vezes, para mascarar o preconceito contra o trabalho feminino, ressalta-se a nobreza da missão de educar, pois “somente poderia

ser lícito se significasse cuidar de alguém, doar-se com nobreza e resignação, e servir com submissão, qualidades inerentes às mulheres” (Almeida, 2009, p. 151). Esse primeiro momento de inserção da mulher no mercado de trabalho, sendo as primeiras professoras, diz respeito às mulheres brancas. Mulheres negras foram inseridas posteriormente, marcando mais uma vez a diferença racial e o preconceito contra as mulheres negras.

Saffioti (1976, p. 19) destaca que a problemática não está essencialmente no trabalho remunerado feminino, mas na forma como essa mão de obra e a própria mulher é marginalizada, seja ela trabalhadora remunerada ou trabalhadora no lar: “Trata-se, pois, de ver a questão de um segundo ângulo, ou seja, do ângulo da marginalização do trabalho feminino, o que vale dizer, da marginalização da própria mulher enquanto *socius*”.

Quando se trata de características das tarefas que estão atreladas a papéis de homens e mulheres, Kergoat (2009, p. 4) afirma que “as diferenças constatadas entre as práticas dos homens e das mulheres são construções sociais e não provenientes de uma causalidade biológica”. Essa perspectiva compreende que essas distinções são construções históricas, culturais e sociais que influenciam como uma sociedade se comporta quanto a distribuição de funções e quais as expectativas atribuídas para homens e mulheres.

O trabalho da mulher era visto como uma infelicidade. “Mesmo o trabalho das jovens das camadas populares nas fábricas, no comércio ou nos escritórios era aceito como uma espécie de fatalidade” (Priori, 2004, p.396). No entanto, Saffioti (1976, p. 20) destaca: “pode-se afirmar, com segurança, que à mulher das camadas menos privilegiadas o trabalho se impõe como meio de subsistência.” Porém, tanto as mulheres pobres, quanto as mulheres que optaram pelo magistério, não por necessidade, mas por outras ambições, era esperado que abandonassem o trabalho logo que fosse necessário assumir seu papel de esposa e mãe (Priori, 2004).

Atrelado ao preconceito do trabalho feminino, encontravam-se questionamentos sobre o fato de as mulheres ensinarem meninos, uma vez que os homens eram formados para exercerem autoridade. Não havia problema, segundo os homens, ensinar meninos pequenos, pois isso sempre fizeram as mulheres, no entanto, “ensinar meninos maiores significava um grande perigo para o seu desenvolvimento físico e mental” (Almeida, 1996, p. 75).

Visto como uma extensão do lar, no magistério feminino o afeto, a dedicação ou trabalhar por amor era utilizado para silenciar o profissionalismo da professora na Educação Infantil, portanto, o trabalho docente feminino vinha cercado de imposições às mulheres de forma que essas não poderiam questionar a valorização de seu trabalho porque,

[...] a boa professora estaria muito pouco preocupada com seu salário, já que toda a sua energia seria colocada na formação de seus alunos e alunas. Esses constituiriam sua família; a escola seria o seu lar e, como se sabe, as tarefas do lar são feitas gratuitamente, apenas por amor (Priori, 2004, p. 407).

Infelizmente, esse conceito atravessou o tempo e ainda permanece presente na realidade do trabalho da professora da Educação Infantil. Uma mulher que se dedica aos estudos relacionados à infância, que busca formação e conhecimento para oferecer um ensino pedagógico, intencional e significativo às crianças, ainda é vista por muitos apenas como a “tia” responsável por cuidar delas. Freire (1997) diz que a tarefa de ensinar é profissional, portanto, exige competência científica. Nesse sentido, os esforços da professora não devem ser reduzidos a qualidade de tia, pois se trata de uma profissional qualificada para a função de ensinar. Freire (1997), destaca ainda outros motivos pelos quais a professora não deve ser vista ou chamada de tia:

A recusa, a meu ver, se deve sobretudo a duas razões principais. De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da *professora*, de outro, desocultar a *sombra* ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação. Identificar *professora* com *tia*, o que foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo o país, quase como proclamar que *professoras*, como boas *tias*, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. (Freire, 1997, p. 9)

Mais uma vez, ressalta-se que o cuidado é essencial e que não existe Educação Infantil sem o ato de cuidar (Brasil, 2010). No entanto, essa visão reduzida, das professoras como tia, desconsidera todos os esforços da professora, que dedica anos de sua vida à compreensão das particularidades do desenvolvimento infantil para, somente então, constituir-se enquanto profissional da Educação Infantil.

Apesar das desigualdades, o magistério representava, para muitas mulheres, uma alternativa enquanto aguardavam o casamento, tornando-se, inclusive, o mais alto nível de educação formal que poderiam almejar, segundo Priori (2004, p.411):

O magistério primário já era então claramente demarcado como um lugar de mulher e os cursos normais representavam, na maioria dos estados brasileiros, a meta mais alta dos estudos a que uma jovem poderia pretender.

Destaca-se que o trabalho não se tornava relevante apenas pela remuneração, mas também pelo impacto na formação das mulheres. Saffioti (1976, p. 20 e 21) afirma que:

[...] é preciso lembrar, a necessidade de trabalhar não deriva tão-somente da vontade de sobreviver fisicamente. O desenvolvimento social cria nos seres humanos outras necessidades cuja satisfação pode ser atingida através dos rendimentos obtidos no desempenho de uma atividade remunerada.

Uma certa mudança começa acontecer nos anos mais severos da ditadura militar, com a intenção de regular o sistema educacional, surge “uma tendência em se substituir a representação da professora como *mãe espiritual* por uma nova figura: a de *profissional do ensino* (Priori, 2004, p. 412). Os professores e professoras passaram a ter mais atribuições administrativas, e o foco estava principalmente no fortalecimento das atividades de ensino que deveriam ser mais técnicas, eficientes e produtivas (Priori, 2004).

Essas alterações, embora revelem uma postura mais intervencionista por parte do governo, foi um importante passo para o reconhecimento profissional principalmente das professoras que sempre lutaram pela profissionalização do magistério, pois “reivindicar o reconhecimento como *profissional* também se constituía numa forma de mulheres professoras lutarem por salários iguais aos dos homens e por condições de trabalho adequadas” (Priori, 2004, p. 412).

No entanto, houve quem resistisse a essas mudanças, fazendo-se entender que a professora se limitasse a ser apenas a “tia”, e que o crescente número de especialistas, diminuíssem as atribuições da professora.

Num momento em que várias das usuais atribuições docentes passavam a ser exercidas por supervisoras, orientadoras e psicólogas, à professora “caberá ser tia de seus alunos”, para o que “não necessitará de preparo, nem de condições de trabalho especiais (Priori, 2004, p. 413)”.

Sendo assim, os pouquíssimos avanços nas concepções a respeito do trabalho da professora, estavam sempre em regressão, levando as profissionais de educação buscarem outros caminhos para sua aceitação no mercado de trabalho, surge então o que priori (2004) chama de um “outro sujeito social” que é a mulher sindicalizada representada pela mulher que estava disposta a ir às ruas em busca de melhorias.

Priori (2004), ressalta que a história das mulheres em sala de aula é constituída e também constituinte das relações de poder. Não se pode tratar como uma simples inclusão ou exclusão das mulheres na educação, mas analisar o conjunto de regras e relações de poder que existem na sociedade, na família, nas escolas, na religião e na política. Todos esses aspectos influenciaram a forma como a mulher foi inserida e foi se inserindo na sala de aula, algumas vezes por meio de lutas e resistências espaços antes proibidos foram sendo conquistados.

Importante destacar que existem outros fatores que influenciam a não inserção ou não permanência da mulher no mercado de trabalho, seja no magistério ou em outros. Na sociedade capitalista, o fato de a mulher estar sujeita e conseqüentemente a maternidade, é percebido muitas vezes pelas empresas como uma geração de custo adicional que não teriam com a mão de obra masculina. No entanto, Saffioti (1976, p. 26) cita que a maternidade,

[...] não pode, pois, ser encarada como uma carga exclusiva das mulheres. Estando a sociedade interessada no nascimento e socialização de novas gerações como uma condição de sua própria sobrevivência, é ela que deve pagar pelo menos parte do preço da maternidade, ou seja, encontrar soluções satisfatórias para os problemas de natureza profissional que a maternidade cria para as mulheres.

Podemos então dizer que as mulheres que escolhem a maternidade e a vida profissional precisam ter seus direitos assegurados, garantindo oportunidades e condições dignas de trabalho. Da mesma forma é importante assegurar que as mulheres que optam exclusivamente pela maternidade sejam amparadas e respeitadas, bem como aquelas que em razões socioeconômicas desfavoráveis necessitam ingressar ou permanecer no mercado de trabalho para sua sobrevivência, uma vez que tanto os homens que são os pais dessas crianças, quanto o Estado e ainda o mercado de trabalho se tornam corresponsáveis com a mulher diante da maternidade.

A feminização do magistério e a inserção da mulher em outras áreas do mercado de trabalho ocorreu inicialmente em decorrência do avanço da urbanização e das transformações no mercado de trabalho, que levaram muitos homens a ocupar outras funções profissionais, deixando lacunas nas salas de aula. Essas posições passaram a ser gradualmente preenchidas por mulheres. Entretanto, naquele contexto histórico, o trabalho fora do ambiente doméstico ainda não era considerado

o espaço mais adequado para elas. Com o passar do tempo, esse cenário foi se modificando, e as mulheres tornaram-se agentes fundamentais desse processo de transformação, que permanece em curso.

A partir das reflexões apresentadas, podemos concluir que a desvalorização da Educação Infantil está ligada a um longo histórico de marginalização do trabalho feminino e da mulher, uma vez que essa etapa da educação é constituída majoritariamente por mulheres. Por se tratar de uma etapa em que os cuidados são bastante priorizados, pelas próprias necessidades físicas das crianças, a sociedade tende a não valorizar o trabalho da professora da Educação Infantil, uma vez que historicamente, a responsabilidade de cuidar é atribuída à mulher, e especialmente à mulher negra, esse é um trabalho considerado sem valor social. Ou seja, a desvalorização da Educação Infantil está intimamente ligada não somente ao preconceito de gênero, mas também ao preconceito racial.

Portanto, a professora da Educação Infantil continua sendo mal remunerada, e pouco reconhecida profissionalmente, ainda que para tal atividade, tenha que se qualificar e adaptar o seu trabalho as rotinas norteadoras da Educação Infantil, conciliando o cuidar e educar, o que exige conhecimentos pedagógicos, planejamento e dedicação profissional.

A conquista de espaço e reconhecimento no magistério não ocorreu de forma espontânea, mas foi resultado de lutas e reivindicações que contribuíram para a ampliação dos direitos da mulher, de sua participação profissional e de sua valorização social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho buscamos compreender o trabalho da professora a partir da categoria rotina, reconhecendo a rotina como um elemento fundamental que estrutura o trabalho pedagógico. Os objetivos específicos propostos foram: discutir a inserção histórica e a atuação da mulher na Educação Infantil; identificar os principais desafios enfrentados pelas professoras no exercício de suas funções; compreender a rotina como elemento constitutivo do trabalho pedagógico desenvolvido pelas docentes; e analisar como a organização da rotina influencia as práticas educativas e as condições e precarização do trabalho das mulheres na Educação Infantil.

Para isso, definimos rotina e percorremos um caminho em que ficasse claro processos históricos a respeito das concepções de infância, da Educação Infantil, da trajetória da mulher como professora e sua inserção no mercado de trabalho.

Inicialmente, constatamos por meio de alguns referenciais teóricos que a concepção de infância passou por diversas modificações, ao longo da história, sendo que cada sociedade determina sua visão de infância, sofrendo influência da cultura, religião e política. Sendo assim, as mudanças sociais, políticas, culturais e religiosas contribuíram para que a criança tivesse sua infância preservada, passando a ser considerada sujeito histórico de direitos. Tal mudança, implicou na demanda por criação de espaços que pudessem atender as necessidades das crianças, passando desde asilos assistenciais até a atual Educação Infantil, primeira etapa da educação básica.

Verificamos também que ao longo da história é possível perceber uma gradual superação da perspectiva assistencialista de atendimento à criança, o que abriu espaço para práticas pedagógicas que atendessem a criança considerando seu desenvolvimento integral. Nesse contexto, configura-se a rotina na Educação Infantil, trazendo elementos que estruturam as práticas pedagógicas, articulando o cuidar e educar de forma indissociável, sendo um facilitador da organização do tempo, espaço, materiais e atividades, oferecendo à criança previsibilidade e segurança no cotidiano da instituição.

Ao compreender a rotina na Educação Infantil, foi possível perceber os desafios enfrentados pelas professoras e pelas crianças. Sendo a Educação Infantil marcada por precarizações, muitas instituições possuem instalações físicas, pequenas ou insuficientes para atender a quantidade de crianças que recebem. Esses fatores,

tornam a rotina rígida e inflexível, fazendo com que as atividades sejam cada vez mais aceleradas, e as crianças cada vez menos conseguem se apropriar das interações e aprendizagem que esses momentos podem proporcionar.

Também foi possível compreender que a predominância feminina na Educação Infantil, não ocorreu por acaso, mas está relacionada a um processo histórico de inserção da mulher no mercado de trabalho. Especialmente no magistério, a associação com a maternidade, contribuiu para a feminização do magistério e consequentemente a desvalorização da profissão.

Desta forma, concluímos que a rotina materializa o trabalho da professora, expressando a complexidade do trabalho docente que exige planejamento e intencionalidade pedagógica. Além de que os desafios encontrados pela professora na Educação Infantil interferem diretamente no atendimento que as crianças recebem. Nesse sentido, o trabalho da professora na Educação Infantil deve ser reconhecido, inclusive tratando-se de remuneração e condições de trabalho, uma vez que seu trabalho não se restringe à narrativa construída historicamente de que seu papel é exclusivamente cuidar. Trata-se de uma profissional que buscou qualificação para estar em sala de aula, comprometendo-se com o desenvolvimento integral das crianças.

Por fim, esperamos que este estudo contribua para ampliar as reflexões sobre a importância e valorização do trabalho da professora da Educação Infantil, considerando que sua presença no magistério é resultado de lutas, avanços e permanência. Além de reconhecer e valorizar a Educação Infantil como uma importante etapa da educação, que é intencional e pedagogicamente organizada pela rotina. Valorizar o trabalho da professora é reconhecer sua importância na formação integral da criança. Além disso, significa reafirmar a importância de políticas que contribuam para garantir melhores condições de trabalho e maior reconhecimento para as mulheres que atuam nessa etapa da educação.

Especialmente, este estudo contribuiu para meu desenvolvimento pessoal e profissional. Compreender as relações históricas, de gênero e raça que envolvem o trabalho da professora da Educação Infantil despertaram em mim, enquanto futura professora uma visão ainda mais crítica sobre todo o sistema que envolve a precarização do trabalho das mulheres que estão presentes na Educação Infantil. Não apenas sobre as mulheres, mas também sobre crianças e a preservação da infância. Finalizo este estudo entendendo meu valor enquanto profissional, e meu papel

enquanto educadora atuante na formação integral dessas crianças, cidadãs dotadas de direitos, que constroem conhecimentos e participam ativamente da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Índícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1890-1930). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 35, p. 139-152, 2009.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, n. 96, p. 71-78, 1996.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Penso, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213–222, nov. 2013. DOI:10.34112/2317-0972a2013v31n61p213-222. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>. Acesso em: 1 jul. 2026.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva (org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: Planalto – Lei nº 9.394/1996. Acesso em: 27 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Introdução**. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>. Acesso em: 30 jun. 2026.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jun. 2026.

CIVILETTI, Maria Vitória Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 76, p. 31-40, fev. 1991.

COSTA, Sônia Santana. Ensino Fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação. 2009. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997. 127 p. ISBN 85-85428-07-04.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena et al. (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 67-75.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Reviravolta, 2016.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRIORI, Mary Del. História das mulheres no Brasil. In: LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-479.

REIS, Livia Cristina Ribeiro; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. História do atendimento às crianças pequenas no Brasil: concepções, políticas e práticas. **Revista de Educação do Vale do São Francisco (REVASF)**, Petrolina, v. 9, n. 19, p. 145-170, 2019.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1976. (Coleção Sociologia Brasileira, v. 4).

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) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2015.