

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR

Débora de Andrade Maldonado*

RESUMO: O presente texto objetiva compreender a história da Educação Infantil no Brasil e refletir sobre a construção da identidade do professor dessa etapa da educação Básica. A reflexão apresentada se caracteriza por uma pesquisa bibliográfica. Inicialmente fizemos um balanço de produções no Banco de Teses e Dissertações da CAPES acerca da identidade de professores da Educação Infantil. O trabalho de investigação principiado pelo descritor, **História da Educação Maternal** resultou na união de 17 artigos que permitiu fazer um levantamento de três reflexões que compõe o presente texto: 1 Conceituando criança e infância; 2 A instituição de educação infantil; e 3 O professor da Educação Infantil. Concluímos ser fundamental fazer uma reflexão sobre a identidade do professor da educação infantil numa perspectiva histórica, pois a história compreende o homem como sujeito que transforma a natureza e produz a si mesmo. Por meio dessa investigação histórica foi possível entender porque na atualidade muitos professores da Educação Infantil vivem uma crise de identidade ser professor ou cuidador?

Palavras – chaves: Identidade. Professor. Educação Infantil.

ABSTRACT: This text aims to understand the history of early childhood education in Brazil and reflect on the construction of the identity of the teacher in this stage of basic education. Reflection presented is characterized by a bibliographical research. Initially we had a balance of productions in the Theses and Dissertations of the CAPES on the identity of teachers of early childhood education. The research work had begun by the descriptor, history of Maternal Education resulted in the Union of 17 articles that allowed them a survey of three reflections that composes this text: 1 Conceptualizing child and childhood; 2 the institution of early childhood education; and 3 the professor of early childhood education. We conclude it is essential to make a reflection about the identity of professor of early childhood education in a historical perspective, because the story comprises the man as subject that transforms nature and produces himself. Through this historical research it was possible to understand why today many teachers of early childhood education live an identity crisis being a teacher or caregiver?

Key - Words: Identity. Teacher. Early Childhood Education.

* Graduada em Pedagogia pela UNIGRAN. Acadêmica do curso de Especialização dos Profissionais em Educação pela FAED-UFGD, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Kênia Hilda Moreira. E-mail: debora.a.maldonado@gmail.com

Introdução:

A identidade do professor da Educação Infantil tem sido motivo de muitas discussões nos últimos anos. Em sua grande maioria, os professores tem dificuldade no saber fazer com as crianças de zero a três anos (creche) e acabam por limpar, alimentar, ou seja, se preocupam apenas com o cuidar. Essa dificuldade que muitos professores sentem no saber fazer e suas angústias em busca de sua identidade entre professor e cuidador nos instigou a refletir sobre a identidade do professor que atua na Educação Infantil.

O propósito deste estudo é apresentar um mapeamento da produção acadêmica sobre a Educação Infantil no Brasil e a construção da identidade do professor. Para tanto, buscamos no Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), por assunto, o descritor “História da Educação Maternal” e encontramos 17 pesquisas, defendidas entre 1999 e 2012.¹

Após uma síntese crítica dos trabalhos localizados, realizamos nova busca com o descritor “Identidade do professor maternal”.² Percebemos que o quantitativo não nos permitiu fazer um balanço significativo para apresentarmos um mapeamento.

Essa procura por informações nos permitiu verificar como os pesquisadores tem pensado o tema. É sem dúvida uma tarefa complexa, diante das dificuldades que enfrentamos para ter acesso às pesquisas que ainda não estão sobre domínio público. O acesso a algumas pesquisas não foi possível, no entanto foi gratificante quando conseguimos avançar nas pesquisas ao perceber que as principais referências bibliográficas citadas pelos pesquisadores estavam ao nosso alcance na biblioteca da UFGD e na internet, para assim darmos continuidade na elaboração das reflexões do presente artigo.

Com base nos procedimentos de nossa pesquisa, o fichamento – resumo é muito útil para o pesquisador já que permite de acordo com Baruff (2002, p. 38) “trazer uma síntese das principais ideias da obra lida”, sendo assim posteriormente a seleção e leitura crítica de reconhecimento e fichamento das Teses e Dissertações encontradas, fomos à busca dos teóricos citados nos fichamentos, afim de, organizarmos as ideias atribuindo sentido a proposta de nossa pesquisa. Os espaços utilizados na busca de livros foram bibliotecas e ambientes de pesquisa virtual que problematizam a história da Educação Infantil e a identidade do professor.

¹ Disponível em: www.capes.gov.br. Acesso em 11 jul. 2013.

² Disponível em: www.capes.gov.br. Acesso em: 06 ago. 2013.

A leitura dos trabalhos localizados nos permitiu elaborar o este artigo de revisão, a partir de três pontos de reflexão: 1 Definição de criança e infância; 2 A instituição de educação infantil; e 3 O professor da Educação Infantil. Estes pontos definiram as partes que compõem o presente texto.

A partir dos estudos de Silveira (2006), mais especificamente no item sobre a história da educação infantil, a partir de um diálogo entre Ariès (1981) e Kuhlmann (1997) a autora destaca o conceito de criança e infância, e sua construção social ao longo dos séculos XVII e XVIII, dando origem à primeira reflexão do presente estudo.

O segundo tópico originou-se nos estudos de Turina (2010) onde a autora trata das práticas de atendimento à infância no Paraná, no início do século XX, no período de 1928 a 1944, por meio da constituição da Escola Maternal da Sociedade de Socorro aos Necessitados, tendo como autores principais Kuhlmann (2004) e Kishimoto (1988).

A última reflexão é oriunda dos estudos de Cota (2007), onde a autora analisa os possíveis traços e processos identitários de trabalhadoras de creche com nível médio, denominadas crecheiras, recreatoras, monitoras, assistentes, constituídos em suas trajetórias de vida e de trabalho. Para discutir sobre o processo identitário a autora se baseou nos estudos de Dubar (2005) e Nóvoa (1992).

Este estudo permitiu considerarmos que através de uma clara intenção educativa, o professor poderá alcançar através de discussões e estudos a respeito da história da educação Infantil a sua identidade na sociedade atual.

A seguir, desenvolvemos os três tópicos propostos e apresentamos nossas considerações finais.

1 Conceituando criança e infância

A primeira questão gira em torno da conceituação de criança e infância. O propósito deste tópico é expor algumas reflexões sobre a conceituação de criança e infância e questionar se há diferença entre criança e infância. Para tanto, nos baseamos em: Kuhlmann (1997), Ariès (1981), Kramer (2003).

De acordo com Kuhlmann (1997), para compreender como surgiu o conceito de infância é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais e reconhecê-las como produtoras da história. Para o autor, fazer esse resgate histórico da trajetória da Educação Infantil só se torna possível quando a infância é examinada como objeto de pesquisa.

Entretanto, antes de partirmos para a historiografia da infância, é importante que se faça uma separação semântica do termo criança e infância, para não cairmos no senso comum de que ambas significam a mesma coisa, pois conforme Sarmiento (2005) tais termos distinguem-se entre si. De acordo Sarmiento (2005), infância refere-se a um grupo que pertence a uma classe social, a um gênero, enquanto que criança refere-se ao sujeito concreto que integra tal grupo.

Parafrazeando Delgado (2004), o termo criança se refere ao dado biológico, enquanto que infância depende do contexto social, econômico e cultural, no qual a criança está inserida.

Depois de fazer a separação semântica da palavra criança e infância não podemos deixar de esclarecer que sentimento de infância não é mesmo que afeição pela criança para assim compreender a história da infância.

De acordo com Kramer (2003, p. 17), tal sentimento, na verdade, “corresponde à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento”. Nesse sentido a criança, passa a ser vista como um sujeito que precisa ser cuidada e preparada para o futuro e ao mesmo tempo é traduzida pela paparicação.

O século XVI e XVII foi marcado por esse novo sentimento de infância. Esse duplo sentimento é notável até os dias de hoje, pois parte da sociedade pensa a criança como algo inacabado que precisa ser moralizado onde a educação é feita pelo adulto enquanto outro grupo pensa a criança como ingênua, coitadinha e precisa ser paparicada (KRAMER, 2003).

Adentrando a historiografia da infância, Kramer (2003) conclui em suas pesquisas que para compreender o sentimento de infância é necessário identificar o momento do surgimento e da estrutura do mesmo, para assim entender a concepção atual de criança.

Ao escrever sobre o momento do surgimento e da estrutura do sentimento de infância, os estudos de Ariès trouxeram importantes contribuições para as pesquisas direcionadas à infância. O autor pesquisou a vida, hábitos e costumes da sociedade Antiga e Medieval, com o objetivo de comprovar a hipótese de que o sentimento de infância surgiu no século VXII com o aparecimento da escola e da reorganização familiar (ARIÈS, 1981).

Ariès (1981) afirma que a infância não existia durante os séculos pré-modernos e essa não existência se deu pelo fato de que neste período da história a criança era vista sem distinção em relação ao adulto, quer fosse, nos trajes, brinquedos, jogos, trabalho, linguagem, sexualidade.

Em torno do século XVII, inicia-se a distinção entre o adulto e a criança, perdendo aos poucos a ideia de que são apenas adultos em miniaturas. Neste mesmo período, a Igreja e

os moralistas compreendem a criança como um ser inocente, como puras, criaturas pequeninas de Deus, que precisam ter sua inocência preservada e precisam ser educadas, vigiadas e corrigidas (ARIÈS 1981).

Ainda de acordo com Ariès (1981), no século XVIII esta atribuição de inocência e fraqueza dada à criança permanece, e foi nesse período que surgiram às discussões em relação ao futuro da criança, que passou a ser a preocupação central da família.

No entanto, embora as pesquisas de Philippe Ariès sejam amplamente propagadas nos estudos sobre a infância, Silveira (2006) afirma que as pesquisas do autor são criticadas por seus limites metodológicos e por sua visão histórica linear.

Encontramos nas pesquisas de Kramer (2003) o mesmo pensamento a respeito da infância, concluindo que a ideia de infância não existiu desde sempre e nem do mesmo modo. De acordo com a autora, tal concepção aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial (entre o século XV e o final do século XVIII), conforme as mudanças da inserção e do papel social da criança na comunidade.

No que diz respeito às mudanças nos modos de inserção da criança na sociedade, de acordo com Silveira (2006), tais mudanças incentivaram os moralistas e educadores a ter a infância como objeto de estudo, escolarização e instrução.

Um dos grandes pensadores que teve a infância como objeto de estudo e trouxe contribuições no entendimento do lugar da criança na sociedade foi Piaget. De acordo com Silveira (2006), após tais estudos a criança passou a ser considerada como sujeito epistêmico.

Em conformidade com Azevedo (2013), o sujeito epistêmico, no que se refere à infância, é aquela criança que pensa que constrói sucessivas experiências físicas ou mentais, reinventa conteúdos e que é capaz de aprender a partir de atividades desafiadoras de equilíbrio e desequilíbrio promovendo a descoberta de um novo conhecimento.

Outro pensador que contribuiu para o entendimento do papel da criança na sociedade foi Vygotsky que pensa a criança como um sujeito histórico, social e cultural, ou seja, um sujeito que pode ser entendido como aquele que estabelece relações sociais para a produção de sua existência material transformando-as e transformando-se (SILVEIRA, 2006).

No entanto, o processo de consolidação definitiva de escolarização da criança, de acordo com Ariès (1981), se deu por volta do final do século XVII. Já a busca por métodos de educar e escolarizar crianças foi consolidada no século XVIII, devido à reorganização do comportamento educativo, o que provocou na sociedade uma busca desenfreada por métodos de escolarização das crianças.

Finalmente, mas sem a pretensão de esgotar a discussão sobre o tema, tendo como

ponto de partida este breve histórico sobre criança, infância, e suas características, iniciaremos agora uma reflexão acerca do atendimento à infância oferecidos no Brasil.

2 A instituição de educação infantil

A reflexão das iniciativas de atendimento a infância ao longo da história, permite – nos compreender qual a função da instituição de educação infantil, creche/pré-escola. Seria guardar, cuidar ou educar? Para responder a estas inquietações buscamos as pesquisas de Kramer (2003), Kuhlmann (2004) e Kishimoto (1988) como referências para esta reflexão, bem como outros autores que se fizeram necessários ao longo do estudo.

Internacionalmente as instituições educacionais para a infância de zero a seis anos aparece na primeira metade do século XIX, resultado da crescente expansão da industrialização e urbanização. Já no Brasil o espargimento das instituições de Educação Infantil começou por volta da década de 1870 (KUHLMANN JR, 2004).

Até 1874, de acordo com Kramer (2003), o atendimento a infância no Brasil era feito pelas instituições “Roda ou Casa dos Expostos” para abrigar as almas inocentes, abandonadas da primeira idade e a “Escola de Aprendizes Marinheiros” para abrigar os abandonados maiores de 12 anos.

Na iniciativa privada, de acordo com Bastos (2001), o primeiro jardim de infância foi criado em 1875, seguindo o método Froebel, pelo médico Menezes Vieira que instalou o jardim Menezes anexo ao colégio Menezes Vieira do Rio de Janeiro, que tinha por finalidade atender as crianças do sexo masculino da elite com foco no desenvolvimento físico, moral e intelectual.

Para a historiografia das instituições educacionais para a infância, o jornal intitulado *A Mãe de Família*, lançado em 1879 no Rio de Janeiro, é o marco das primeiras referências à creche no Brasil. De acordo com Kuhlmann (2004), o artigo publicado era destinado às mães burguesas, escrito pelo Dr. K. Vinelli e como redator principal o Dr. Carlos Costa.

De acordo com Kuhlmann (2004), Vinelli apresenta a creche de forma particular, pensando nos problemas que a Lei do Ventre Livre trouxe para as donas de casa no que se refere à educação das crianças das trabalhadoras domésticas escravas.

Internacionalmente a proposta da implantação das creches era em prol da ampliação do trabalho industrial feminino, enquanto que no Brasil, conforme o supracitado era em prol dos problemas que as donas de casa da burguesia enfrentavam com as crianças de suas escravas.

Em ambos os casos é possível notar que nas entrelinhas a preocupação central dos governantes não era com a educação das crianças, mas facilitar para a burguesia a aquisição da mão de obra feminina, pois dessa forma os donos do capital poderiam tranquilizar as mães trabalhadoras que as crianças estariam em lugar seguro, recebendo higiene e alimentação.

Desde a primeira menção as creches no Brasil, em 1879, passaram-se vinte anos até sua efetiva implantação. De acordo com Kuhlmann (2004), a primeira creche no Brasil foi criada em 1899 por iniciativa da indústria Companhia de Fiação e Tecidos Corcovados (No Rio de Janeiro) a fim de atender os filhos dos operários. No mesmo ano, fundou-se o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, abrindo filiais por todo o país.

O Instituto de Proteção e Assistência à Infância, de acordo com Kramer (2003), tinha por objetivo atender os menores de oito anos abandonados, criminosos, defeituosos, maltratados, além de criar maternidades, creches e jardins de infância.

Kishimoto (1988), em sua pesquisa dedica um capítulo para identificar as instituições pré-escolares e seus significados. A autora divide a pré-escola em: asilos infantis, creches escolas maternais e jardim de infância.

Para dar o significado de asilos infantis a autora faz uma analogia com diversos autores, chegando à conclusão de que os asilos não podem ser classificados como pré-escolares, pois sua função se resume a dar comida aos famintos, roupa e abrigo aos necessitados.

A creche, em seu plano internacional, de acordo com a autora, se distingue dos asilos no que se refere ao atendimento, pois a mesma atende crianças de zero a três anos e somente durante a jornada diária de trabalho dos pais. No Brasil as creches tinham como prioridade atender as crianças em extrema miséria, população esta que invade os centros urbanos em busca de melhores condições de sobrevivência. Na década de vinte do século passado, surgem as creches modeladoras com o objetivo de melhorar as condições de higiene e saúde dos filhos de operários. Alguns destes estabelecimentos acrescentavam preocupações educativas às mães, no entanto, o fato de garantir um espaço para tal ação, não dava à creche um caráter pedagógico, não podendo ser classificada como pré – escolar, pois sua prioridade era apenas guardar e cuidar da criança.

Surge em 21 de abril de 1933 o Decreto n. 5.884, instituindo o Código de Educação do estado de São Paulo que estabelece os níveis de ensino composto pela escola maternal para as crianças de dois a quatro anos e pelo jardim de infância para as crianças de quatro a sete anos, mostrando claramente a exclusão da creche do sistema educacional. Embora atendesse a criança em idade pré-escolar, a mesma não fazia parte do ensino pré-primário no Código da

Educação. Entende-se assim, que a creche por ter um caráter assistencial médico e sanitária, gratuita aos pobres, não poderia fazer parte dos estabelecimentos pré-escolares.

Pode-se averiguar por meio do Código de Educação, em 1933, o reconhecimento da escola maternal como parte da educação. Kishimoto (1988) identifica as escolas maternais em seus primórdios como um local de guarda, aproximando-se dos objetivos dos asilos infantis. No entanto, as escolas maternais absorveram as propostas pedagógicas transformando-se, deste modo, em estabelecimentos pré-escolares oferecendo educação e assistência social.

O jardim de infância, em contra partida, desde a sua criação, foi constituído por um currículo com atividades *educacionais**. Segundo Kishimoto o mesmo se encaixa como um típico estabelecimento pré-escolar. A autora afirma que o jardim de infância se diferenciava da sala de asilos, casas de guarda e orfanatos por apresentar propostas educativas com o objetivo de estimular o desenvolvimento integral da criança.

Kishimoto (1988) afirma que o jardim da infância no Brasil foi baseado no modelo de Frederico Froebel (1840) que tinha como público alvo as crianças de três a sete anos. Ainda de acordo com a autora, os políticos e educadores equivocados consideravam todas as instituições infantis como casas assistencialistas, com fundo religioso, pois acreditavam que tais instituições tinham capacidade apenas de recolher e guardar filhos de mães pobres e crianças órfãs.

Ainda em sua análise, Kishimoto (1988) aponta a escola maternal com um diferencial do jardim de infância, pois a mesma atendia as crianças a partir de dois anos, tendo como público alvo os órfãos e filhos de operários.

Em comparação ao estudo de Kishimoto (1988), Kuhlmann Jr. (2000) afirma que a creche se diferenciava do jardim de infância somente por faixa etária. Enquanto que Kramer (1998) aponta três pontos que diferem creche de pré-escola.

Primeiro: ambas são distinguidas pela idade das crianças de zero a três anos (creche) de quatro a seis anos (pré-escola). Segundo: o tipo de funcionamento integral a creche se caracteriza por uma atuação diária em horário integral, para as crianças de zero a três anos e parcial para as crianças da pré-escola de quatro a seis anos. Terceiro: a classificação que diz respeito à vinculação administrativa: a creche seria subordinada a órgãos de caráter médico ou assistencialista, e a pré-escola ao sistema educacional.

O século XX foi marcado por grandes mudanças na legislação no que diz respeito à

* Um currículo composto por atividades que envolvem a formação religiosa o cuidado como corpo a observação da natureza, o aprendizado de poesias e cantos, exercícios de linguagem, trabalhos manuais, desenho, conto de lendas, cantos e realizações de viagens e passeios (KISHIMOTO, 1988, p. 32 apud FROEBEL, 1913, p. 3).

criança de zero a seis anos.

Em 20 de dezembro de 1961 foi aprovada a Lei de nº 4.024 (LDBN) que dedica o artigo 23 a educação pré – primária, ou seja, aos menores de sete anos em escolas maternas e jardins de infância.

A década de 1970 foi o início do processo de expansão na Educação Infantil. Nesse sentido, Azevedo (2013) aponta que a década de 1970 tem por característica o assistencialismo no atendimento às crianças pobres, período em que se intensificam os vários movimentos sociais que defendiam a implantação de creches e pré-escolas no Brasil.

No ano de 1971 a Lei 5.692 fixa diretrizes para o ensino e revoga o artigo 23 da Lei supracitada e fixa no artigo 19 § 1º e 2º garantindo que a criança menor de sete anos tenha a possibilidade de ingressar no ensino de primeiro grau.

No entanto foi com a Constituição de 1988 que se reconhece o direito de todas as crianças as creches e pré – escolas e o dever do Estado de garanti – la.

A LDNEN em 1996 retoma força com uma nova roupagem, Lei 9.394 que determina o atendimento a criança em creches e pré – escolas de zero a três em creches e de quatro a seis anos em pré - escolas, constituindo, portanto, um nível de ensino, o que significa uma grande conquista rumo à desvinculação compensatória que por muito tempo emperrou os avanços nesta etapa de ensino.

Tais documentos pretendiam romper e superar as perspectivas assistencialistas e de educação escolarizada, ainda tão presentes nas instituições de Educação Infantil, avançando para uma proposta menos discriminadora que, por consequência, atenderia às especificidades que o trabalho com crianças de zero a seis anos vem sendo exigido na atual sociedade.

De acordo com Silveira (2006), a defesa da inclusão das instituições de Educação Infantil no capítulo da Educação foi baseada na ideia de tirar as creches e pré-escolas do seu vínculo com as Secretarias de Assistência Social ou da Saúde e lutar para que fizessem parte das Secretarias de Educação.

A Constituição de 1988 estabelece um caráter diferenciado para a compreensão da infância, conferindo-lhe uma dimensão de cidadania e define a creche como instituição educativa de direito da criança, opção da família e dever do estado (artigo 208, inciso IV), confirmado pela LDB 9.394/1996 (artigo 30, capítulo II, seção II) explicitando ainda que: “A educação infantil será oferecida em: I - creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos” (BRASIL, 1996, p. 3).

Kuhlmann (2004) ressalta que foi nesse contexto que a educação passou a ser vista como o oposto à assistência, pois a qualidade no ensino estava direcionada para a nutrição dos

alunos e não à educação, passando-se a defender que creches e pré-escolas destinadas às classes populares precisavam de um projeto educacional.

A Lei 11.114 de 2005 no artigo 32 torna obrigatório o ingresso no ensino fundamental aos seis anos de idade, onde a educação infantil passa a atender as crianças de zero a cinco anos. Quando em 2013 a Lei 12.796 torna o ensino obrigatório dos quatro aos 17 anos.

Ainda que a regulamentação da creche e pré-escola no sistema educacional tenha sido uma conquista histórica, percebemos marcas do assistencialismo incorporadas na educação infantil nos dias atuais. A própria LDB 9394/1996 divide a Educação Infantil em dois grupos: as crianças de zero a três anos na creche e as crianças de quatro e cinco anos na pré-escola, dando à ideia de dois distintos sistemas de atendimento a infância, ficando implícita a ideia de que a criança de zero a três anos necessita apenas de cuidado e a criança de quatro e cinco anos de educação.

Essa aparente dualidade no sistema educativo da Educação Infantil infelizmente acaba atribuindo diferenças na qualidade do trabalho docente com a criança, como poderemos perceber ao discutirmos a identidade do professor no próximo tópico.

3 O professor da Educação Infantil

Após esboçar sobre a definição de infância e da instituição escolar que a abriga, chegamos ao objeto principal do presente texto: o professor de educação infantil. Discutiremos sobre o perfil deste professor em diferentes épocas, com a intenção de identificar aspectos que nos ajudem a compreender a identidade do profissional da Educação Infantil.

Antes de adentrarmos sobre a identidade do professor é importante fazermos uma reflexão sobre identidade e representação.

A identidade é algo construído pelo ser humano, não sendo a mesma pronta e acabada e podem ser modificadas de acordo com as experiências vividas. Tais experiências podem ser chamadas de representações. A representação, por sua vez, é tudo aquilo que inclui as práticas de significação e seus sistemas simbólicos, no qual o sujeito está inserido (HALL, 2009).

Não é possível falar de representação sem levar em conta o processo cultural, pois de acordo com Hall (2009), as representações compreendidas como um processo cultural determinarão as identidades individuais ou coletivas, identidades essas que podem ser construídas e reconstruídas.

Pode-se afirmar que todas as práticas produzem significados e envolvem relações de poder, e são essas relações que podem definir quem é incluído ou excluído em determinado lugar, onde o indivíduo pode se posicionar e falar ocupando uma posição de sujeito, reafirmando sua identidade (HALL, 2009).

Na a história da educação infantil encontramos uma luta caracterizada por competição e conflito entre as diferentes formas de atendimento à criança de zero a seis anos exigindo uma autenticação. Essa autenticação é feita por meio das reivindicações históricas que perduram até os dias de hoje.

Considerando a história da Educação Infantil e das instituições para o atendimento a criança de zero a seis anos, podemos afirmar que a formação do professor da Educação Infantil era praticamente inexistente. As creches, por um longo período estiveram vinculadas a assistência social, onde pessoas sem formação qualificada e específica poderiam trabalhar com as crianças (AZEVEDO, 2013).

Devido a essa concepção e as marcas que o assistencialismo deixou na história da educação infantil, criou-se uma separação entre o cuidar e o educar, que não existe (AZEVEDO, 2013). No entanto, no contexto institucional, ainda segundo a autora, se o professor não tiver consciência de seu papel de educador ele irá transferir para esse contexto a ideia de tal separação, principalmente com o trabalho desenvolvido com as crianças de zero a três anos. Tal ideia foi construída para que as instituições que atendiam os filhos da elite pudessem conquistar seu espaço que perdura até os dias de hoje.

Construiu-se um binômio sob o qual, em determinado momento da história, se passou a classificar as instituições de educação infantil como assistenciais ou educativas e a discriminar a classe social atendida. Ou seja, se é classe popular a ser atendida, a instituição é “assistencial”, mas se é de elite o atendimento é “educacional”. (AZEVEDO, 2013, p. 99).

De acordo com a história, o rótulo assistencialista se deu para fazer separação entre o cuidar e o educar, mascarado por um interesse político da elite. Às crianças das classes populares era oferecido um atendimento voltado para suprir suas carências de cuidado e proteção, enquanto que para as crianças da elite oferecia-se um atendimento escolar.

Era preciso então, oferecer as crianças pobres um atendimento que compensasse suas carências. Isso contribuiu para que legitimasse esse atendimento dual, que dicotomiza cuidado e educação em função da classe social das crianças atendidas, tornando banal no imaginário social a ideia de que é natural oferecer dois tipos de atendimento, isto é, um que oferece cuidados e outro que oferece educação. (AZEVEDO, 2013, p. 97).

A forma como o professor entende a Educação infantil, determinará como o professor atenderá a criança. De acordo com Azevedo (2013), esse atendimento decorrerá das suas concepções, suas experiências formativas, tanto as relativas ao curso quanto as suas experiências pessoais.

Sendo assim, o trabalho na creche de acordo com Cota (2007), acaba sendo uma extensão do trabalho doméstico, onde a maternidade, o zelo, o amor, cuidado e atenção às crianças são condições para o sujeito se firmar como professor de Educação Infantil, o que explica a questão do *habitus feminino** como práticas incorporadas das experiências vividas como mulheres e mães.

A autora afirma que a formação acadêmica poderia auxiliar na construção dessa concepção do ser professor de creche e da educação Infantil. No entanto, considerando as abordagens de Huberman (1992) quando afirma que “a própria busca pela formação tornou-se uma condição para permanência na creche”, não raro ouvir relatos de professores que se negam a trocar fraldas, pois não se formaram para serem babás, por outro lado, os outros profissionais que auxiliam no processo de desenvolvimento da criança, limitam-se ao cuidado, higiene e alimentação, se negando a participar de uma atividade “pedagógica”, tarefa esta do professor, alegando que não ganham salário suficiente para exercerem tal atividade.

Tais discursos, de acordo com Orlandi (1993) “ecoam e reverberam efeitos de nossa história em nosso dia-a-dia, em nossa reconstrução cotidiana de nossos laços sociais, em nossa identidade histórica”. Nesse contexto é possível afirmar que as marcas assistencialistas do passado tem forte influência na prática do professor.

Parafrazeando Azevedo (2013), esse modo fragmentado de pensar e agir dos profissionais que atuam na Educação Infantil são marcas deixadas pela história da origem e da trajetória das instituições no que se refere ao atendimento às crianças à formação do professor e que ainda fazem parte do imaginário dos profissionais.

Esses resquícios históricos que fazem parte do imaginário dos professores trazem a tona uma crise de identidade, que de acordo com Hall (2009) estão baseadas em alguma verdade imutável.

A crise de identidade dos professores no século XX, de acordo com Nóvoa (1995), foi objeto de grandes debates, chegando-se a concluir que essa crise se dá “nas tensões estabelecidas entre o eu pessoal e o eu profissional”.

* *Habitus Feminino* pode ser entendido como um conjunto de padrões de comportamento, pensamento e gosto, estabelecendo um elo entre o coletivo e a prática individual (COTA, 2007).

Segundo Dubar (1997), a crise identitária tomou força nos anos de 1960 – 1970, com a chamada racionalização do trabalho, provocando uma crise das identidades coletivas, aumentando o número de novas categorias e desencadeando o aumento de mão de obra desqualificada, no qual o trabalho feminino é um dos grupos que se tornaram inclassificáveis.

Grupo este que tem seu espaço no mercado de trabalho, em sua maioria nas instituições de atendimento a criança, pois no entendimento do governo não haveria necessidade de um trabalho qualificado no cuidado com a criança, ou seja, esse trabalho era confiado àquelas pessoas com menor grau de instrução (KRAMER, 2005).

A mão de obra qualificada no atendimento a criança da Educação Infantil, sempre foi muito precária e em alguns momentos da história inexistentes e embora haja avanços na qualificação da mão de obra, ainda hoje em termos legais para ser professor na Educação Infantil admite-se como formação mínima o curso de magistério em nível médio (AZEVEDO, 2013).

Todos esses resquícios em torno da identidade do professor parecem invocar uma origem que reside em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter certa correspondência, ou seja, ela é construída historicamente (Silveira, 2006).

Em se tratando da identidade do professor, tal construção se dá no ambiente institucional coletivo e individual. De acordo com Dubar (2005, p. 136), “a identidade é resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e o objetivo dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. Nesse sentido, a postura assumida pelo sujeito no contexto que está inserido, é que garantirá sua permanência no mesmo.

Muitos professores não tem clareza de seu papel na Educação Infantil, não percebem a importância de sua ação e se deixam levar pelo julgamento de muitos que afirmam que o trabalho com a criança de zero a seis anos, principalmente nos três primeiros anos, trata-se apenas do cuidar. No entanto, numa simples troca de fralda, as palavras proferidas pelo professor, os gestos, observados pela criança, vão tomando significado, ampliando seu vocabulário, sua percepção e sua autoestima. (AZEVEDO, 2013).

É claro que não se educa uma criança de seis meses do mesmo modo que se educa uma criança de cinco anos, pois suas necessidades são diferentes. No entanto, pensar de forma fragmentada o cuidar e o educar fazem parte do imaginário do professor, pois educar a criança pequena significa dar banho, alimentar, brincar, etc. (AZEVEDO, 2013).

Ainda que no aspecto legal a própria LDB reforce essa dicotomia entre o cuidar e o educar, onde de zero a três anos é creche, e os profissionais são identificados como “tia”, ou

“crecheiras” e de quatro a cinco, identificados como “professor (a)”, na pré-escola o professor não precisa ficar preso ao dilema: sou professor ou cuidador?

Diante do cenário construído historicamente em torno do profissional que trabalha com as crianças, identificando os que lidam com crianças até três anos como “tia” e do profissional que trabalha com as crianças de quatro e cinco anos como “professor (a)”, é importante ter claro a nossa intenção educativa no espaço da instituição para que os conflitos entre cuidar e educar, professor ou cuidador possam ser superados no desenvolvimento das atividades diárias com as crianças.

Considerações Finais

O estudo da história da Educação Infantil no Brasil possibilitou refletir sobre a identidade do professor nesta etapa da Educação Básica que nos fez chegar as seguintes considerações.

Em primeiro lugar embora o século XVI e XVII tenha sido marcado por um novo sentimento de infância, a sociedade pensava a criança como algo inacabado que precisa ser moralizado onde a educação é feita pelo adulto enquanto outro grupo desta mesma sociedade pensava a criança como ingênua, coitadinha e precisava ser paparicada e tenha sofrido transformações nos diferentes períodos da história. O modo como a sociedade atual encara esse sentimento é notável, pois até os dias de hoje, a sociedade ainda possui este pensamento.

Ao lado de tais considerações percebemos que o pensamento da sociedade tem forte influência no tipo de atendimento nas instituições de educação infantil. Ao percorrer a história das instituições é evidente a influência do pensamento assistencialista, embora as leis caminhem para um pensamento educacional que ao mesmo tempo torna – se confuso ao separar a educação infantil em creches e pré – escolas, dando conotação de dualidade no ensino.

Todo esse percurso pela história da educação infantil no Brasil nos fez compreender por que tantos professores que atuam na educação infantil vivem em crise de identidade entre ser professor ou cuidador.

Chegamos à conclusão de que a crise pode ser superada, ou pelo menos amenizada, por meio de uma clara intenção educativa, que o professor poderá alcançar através de discussões e estudos a respeito da história da educação Infantil.

Referências

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

AZEVEDO, Heloisa H. O. **Educação Infantil e Formação de Professores: para além da separação cuidar e educar**. São Paulo: Unesp, 2013.

BARUFFI, H. **Metodologia da Pesquisa: manual para a elaboração da monografia**. 3. Ed. Dourados: HBedit, 2002.

BASTOS, M. H. C. Jardim de crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, C. (org.) **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas: SP: Autores Associados. 2001. p.31-80.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: DF, Senado, 1998.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, Senado, 2007.

COTA, T. C. M. **A gente é muita coisa para uma pessoa só: desvendando identidade de professoras de creches**. Belo Horizonte, 2007.

DELGADO, A. C. C. O que nós adultos sabemos sobre infâncias, crianças e suas culturas? **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá, n. 34, 2004.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. **Formação, trabalho e identidades profissionais**. In: CANÁRIO, Rui (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Editora Porto, 1997.

HALL, S. **Identidade e diferença: perspectivas dos estudos culturais**. 9 ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 1992.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

_____. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN Jr. M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, 2000, p. 5-18.

_____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** Campinas: UNICAMP, 1992.

SÃO PAULO. **Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933.** Dispõe sobre instituição do Código de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html>. Acesso em: 05 jan. 2014, 22:04.

SARMENTO, M. J. Geração e alteridade: interrogação a partir da Sociologia da infância. **Educação & Sociedade** (Campinas), v.26, n.91, p.361-78, mai.-ago. 2005.

SILVEIRA, A. M. **Processos Identitários Docente na Educação Infantil: Entre Constituições e Prescrições.** Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2006.

TURINA, K. F. R. **Escola Maternal: História. Assistência e Escolarização da Infância em Curitiba** (1928 – 1944). Curitiba, 2010.