

A FEMINIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE E A IDENTIDADE DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Roseli STADLER¹

Soeli Terezinha PEREIRA²

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade apresentar aspectos de um trabalho final³ que analisou a feminização da profissão docente na construção da identidade profissional da professora de educação infantil e os desafios da referida profissão. A principal investigação do estudo foi: diante da feminização da profissão docente quais os desafios para a identidade da professora que atua na educação infantil? Para responder a essa questão a metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica. Foram analisados fatores relativos à feminização da profissão docente e sua influência nos desafios para os professores da educação infantil. Para tanto, foi necessário conhecer a história da educação infantil, bem como, as trajetórias percorridas e as leis e regulamentos vigentes que apoiam a educação na primeira infância como um direito fundamental dos bebês e das crianças pequenas. A docência é vista como uma profissão feminina, e os atributos designados socialmente às mulheres são vistos como essenciais para a docência, uma das primeiras profissões, aliás, a ser aceita pela sociedade para as mulheres, com muitos aspectos históricos e sociais que explicam a trajetória da docência no Brasil. As professoras têm um papel essencial na educação infantil, etapa essa em que o cuidar e o educar caminham juntos, com muitos desafios. Mediante a pesquisa realizada concluiu-se que a docência é vista como uma profissão feminina, e que na educação infantil, devido ao histórico da feminização docente, esse fato é ainda mais presente do que em outras etapas da educação básica. Tal evidência pode levar ao não reconhecimento da identidade profissional dos professores que atuam na educação infantil, o que implica em não ter a mesma valorização do que outras(os) professoras(es) que atuam nas demais etapas educacionais, sendo vistas como “tias”, nem sempre consideradas como profissionais competentes e que estão na profissão devido à sua formação. Assim, compreende-se que os professores têm direito à formação inicial e continuada de qualidade, ao reconhecimento e valorização do seu desempenho profissional e ao acesso a condições adequadas para a docência, desde a creche.

Palavras-chave: História da educação infantil. Feminização do trabalho docente. Docência na educação infantil.

1 Pedagoga. E-mail: rose.zando@icloud.com.

2 Doutora em Educação. Faculdade UNINA. E-mail: soeli@unina.edu.br.

3 Artigo produzido a partir do Trabalho de Conclusão de Curso da autora Roseli Stadler, sob a orientação da professora Dra. Soeli Terezinha Pereira, apresentado no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade UNINA, no ano de 2022.

THE FEMINIZATION OF THE TEACHING PROFESSION AND THE IDENTITY OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS

ABSTRACT

The present article aims to bring forward aspects of a final paper that analyzed the feminization of the teaching career in the construction of the professional identity of the early childhood education teacher, and the challenges of the referred occupation. The guiding question of the study was: given the feminization of the teaching profession, what are the challenges for the identity of the teacher who works in early childhood education? To answer this question, the methodology used was bibliographic review. Factors regarding the feminization of the teaching occupation, and their influence on the challenges for the early childhood education teachers were analyzed. To achieve this, it was necessary to know the history of early childhood education, the paths taken and the main laws and regulations that support early childhood education as a fundamental right for babies and young children. Teaching is seen as a feminine profession, and the attributes socially designated to women are seen as essential for teaching one of the first occupations, moreover, to be accepted by society for women, with many historical and social aspects that explain the trajectory of teaching in Brazil. Teachers have an essential role in early childhood education, a period in which caring and educating go hand in hand, with many challenges. Through the accomplished research it was concluded that teaching is seen as a feminine profession, and that in early childhood education, due to the history of teaching feminization, this fact is even more present than in other phases of basic education. Such evidence may lead to the non-recognition of the professional identity of the teachers who work in early childhood education, which implies that they do not have the same appreciation as other teachers who work in other educational levels, being seen as “aunts”, not always considered as competent professionals, that are in the profession due to their training. Thereby, it is comprehended that teachers have the right to initial and continuing quality training, alongside with recognition and appreciation for their professional performance, and accesses to adequate conditions for teaching, since daycare.

Keywords: History of early childhood education. Feminization of the teaching profession. Teaching in early childhood education.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é o início da jornada escolar da criança, sendo um direito da criança e da família, primeira etapa da educação básica e que deve ser ofertada em Instituições preparadas para este atendimento, a ser realizado por profissionais capacitados e com formação adequada a partir da legislação educacional vigente. (BRASIL, 1988; 1996; 2009). É uma etapa educacional muito especial que exige muito das professoras⁴, das famílias, da

4 Ao longo do estudo, a opção foi pela utilização do gênero feminino, devido à predominância de mulheres na profissão docente na educação infantil (ZIBETTI, 2007).

sociedade e dos órgãos governamentais. Porém, historicamente, a educação infantil no Brasil foi alicerçada em bases assistencialistas, sendo relativamente recentes⁵ os documentos, portarias, leis, entre outros que regulamentaram e tornaram a educação infantil a primeira etapa da educação básica, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/1996 (LDB 9394/1996). A visão assistencialista da educação infantil impacta até hoje na feminização e desvalorização dos profissionais docentes que atuam, principalmente, na educação infantil (OLIVEIRA, 2018).

A feminização da profissão docente tem muitos aspectos históricos e sociais, desde a aceitação da entrada da mulher no mercado de trabalho ao “machismo estrutural” da sociedade brasileira, as mulheres, em sua maioria, passaram a se dedicar ao magistério, uma das poucas profissões que esse sexo poderia exercer, um contexto reforçado pelo preconceito e carregado de estereótipos acerca do trabalho feminino (CASTRO, 2014).

Diante do exposto, ressalta-se que a identidade profissional da professora de educação infantil foi o tema do estudo em questão tendo por pergunta norteadora: diante da feminização da profissão docente quais os desafios para a identidade da professora que atua na educação infantil? Para responder esta questão, foi definido como objetivo geral: analisar a feminização da profissão docente na construção da identidade profissional da professora de educação infantil e os desafios da profissão. A partir deste objetivo, se delinearão os objetivos específicos: a) conhecer o histórico da educação infantil no Brasil; b) refletir sobre a feminização da profissão docente na educação infantil; c) compreender o papel da professora de bebês e crianças pequenas na educação infantil; d) compreender a formação e atuação docente frente ao currículo da educação infantil, seus eixos estruturantes e as práticas cotidianas; e) identificar os desafios atuais da profissão docente na educação infantil diante da feminização do trabalho docente.

A feminização da profissão docente, como um dos aspectos que influenciou a identidade das profissionais, é sempre um tema relevante a ser abordado nas

5 Esse período é de cerca de três décadas, tendo como um marco a promulgação da Constituição Federal de 1988. A partir da Constituição, a educação infantil – creche e pré-escola – foi incluída no sistema educacional.

pesquisas no âmbito da educação infantil, principalmente no que se refere ao cuidar e ao educar dos bebês e das crianças pequenas.

A partir da CF/1988 a educação infantil passou a ser um dever do Estado e um direito da criança. Já com a concepção de infância que considera a criança com um ser histórico e social, a educação infantil passou a fazer parte da área da educação, superando seu aspecto assistencialista. A creche e a pré-escola são finalmente reconhecidas e integradas ao sistema educacional brasileiro (RAU, 2012).

A educação infantil - creche e pré-escola - é a primeira etapa da educação básica, onde as crianças passam boa parte do seu dia e dependem muito das profissionais que ali atuam e é nessa etapa que o seu desenvolvimento integral deve ser incentivado. A professora que atua na educação infantil tem tantos desafios ou mais do que em outras etapas educacionais, pois além do seu papel nas questões pedagógicas que envolvem o educar, a profissional também se dedica à dimensão do cuidado das crianças. Sendo assim, se considera como pertinentes as pesquisas acerca dessa etapa educacional.

O interesse em pesquisar a feminização da profissão docente, sua influência na identidade profissional e os desafios da docência na educação infantil deu-se por meio da percepção de que a grande maioria das profissionais são mulheres. Portanto, surgiu a intenção de entender historicamente o que leva o magistério a ser uma profissão entendida como de atuação feminina, com ênfase na educação infantil. A partir desses estudos entende-se que a profissional que escolhe essa etapa da docência necessita de saberes teóricos e práticos sobre o desenvolvimento infantil.

A pesquisa foi realizada por meio de um levantamento bibliográfico a partir das palavras-chave: história da educação infantil; feminização do trabalho docente e docência na educação infantil. Foram utilizados e analisados livros, periódicos, artigos, teses de doutorado e dissertações de mestrado de autores considerados referências na área (KRAMER, 1982; OLIVEIRA, 1982; FREIRE, 1997; 2015; CRUZ, 1997; KUHLMANN, 2001; DIDONET, 2001; CORREA, 2002; KISHIMOTO, 2006; ZIBETTI, 2007; PASCHOAL, 2009; dentre outras/os).

Desse modo, a pesquisa apresentou um breve histórico da educação infantil e quais as principais leis e normativas que a amparam como um direito fundamental das crianças, avançando para a abordagem sobre a feminização

da profissão docente, quais os principais aspectos e o papel das professoras de bebês e de crianças pequenas na educação infantil. Também foram apresentados alguns desafios da profissão docente frente ao currículo da educação infantil e aos saberes inerentes à atuação da professora dessa etapa educacional.

Ressalta-se que a pesquisa, de caráter bibliográfico, não teve por intencionalidade esgotar o tema, o que exigiria a utilização de outra metodologia e instrumentos de pesquisa, mas sim, lançar questões e reflexões a partir da pergunta norteadora e que podem ser objeto de atenção em outros trabalhos. Neste artigo, serão apresentados alguns aspectos considerados como centrais diante das análises realizadas.

BREVES APONTAMENTOS SOBRE O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é um momento essencial na vida de uma criança, é quando seu processo de aprendizagem, desenvolvimento e socialização se intensifica e o seu mundo é ampliado. Mas nem sempre foi assim. A criança foi por muito tempo vista como um miniadulto, até suas vestimentas eram como a dos adultos. As crianças sempre existiram, mas a ideia de infância surge no contexto da Modernidade (SARMENTO, 2007). O interesse histórico pela infância é recente, o que havia eram menções em documentos, diários, testamentos, etc, da presença das crianças no passado.

A ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (de adulto) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passava a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade (KRAMER, 1982, p.18).

No Brasil, a história da educação infantil acompanha o que aconteceu no mundo, porém com características próprias. Historicamente, a educação infantil brasileira foi baseada no cuidar, com bases assistencialistas (KUHLMANN,

2001). Ao final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX, havia um alto índice de mortalidade infantil, desnutrição, acidentes domésticos, isso levou educadores, religiosos e empresários a pensarem em um local para cuidar dessas crianças (PASCHOAL, 2009). As mães operárias também necessitavam de um lugar para deixar seus filhos, ou mesmo as viúvas desamparadas. Foi com essa preocupação “[...] que a criança começou a ser vista pela sociedade com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial e que começou a ser atendida fora da família” (DIDONET, 2001, p. 13). Desse modo, a educação infantil, por ter seu início vinculado ao assistencialismo, atrasou a preocupação em se pensar políticas públicas para essa área (SOARES, 2017).

Com a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os movimentos operários ganharam força, e uma das reivindicações era a criação de instituições de educação e cuidados para as crianças, outros fatores foram o processo de implantação da industrialização, a mão-de-obra feminina no mercado de trabalho (PASCHOAL, 2009). A criação de instituições que cuidavam dos filhos dos operários agradou os dois lados: mães e empresários (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

Em meados da década de 1930, começaram a serem criados os primeiros jardins de infância e começou-se a valorizar a formação de professores para a educação infantil. Na década de 1940, o atendimento às crianças não era vinculado à educação, mas voltada para a área da saúde, no combate à mortalidade infantil, com predomínio de práticas higienistas, de puericultura, com a presença de entidades filantrópicas nesses espaços (MENDES, 2015).

Segundo Didonet (2001), a Consolidação das Leis do Trabalho (1943) determinou que empresas com mais de 30 mulheres trabalhadoras deviam ter um local para as crianças que ainda eram amamentadas. As crianças passaram a ser atendidas em suas necessidades básicas e esses arranjos foram pensados para a população empobrecida, que não tinha condições de cuidar de seus filhos enquanto trabalhavam. “Enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse” (DIDONET, 2001, p.13). Essas creches tinham de ser em tempo integral, gratuitas ou cobrar pouco, eram espaços para filhos de operárias de baixa renda, esses espaços zelavam pela saúde, ensinavam hábitos de higiene e alimentação das crianças (DIDONET, 2001), mas a educação das crianças continuava a cargo das famílias.

Até a década de 1970 não houve grandes avanços na legislação brasileira para garantir a oferta educacional das crianças até os seis anos de idade. Nessa mesma época, vários fatores sociais contribuíram pelos direitos da educação pré-escolar e estudos nas áreas da psicologia e da educação mostravam o quanto são importantes os primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil (MENDES, 2015), mudando de um foco assistencialista para um pensamento educacional e pedagógico. Nesse sentido, Corrêa (2002) descreve:

O final dos anos 1970 e os anos 1980 foram marcados pela forte discussão acerca do papel das instituições de educação infantil: o meio acadêmico fez severas críticas às teorias de privação cultural e ao caráter compensatório – ou preparatório – que a pré-escola teria e os movimentos organizados da sociedade civil, bem como os profissionais da área, passaram a defender o que entendiam ser um caráter ‘educacional ou pedagógico’ para as instituições, contrapondo-se ao que então se via como meramente “assistencial”, tanto nas creches quanto nas pré-escolas públicas (CORRÊA, 2002, p. 17).

Na década de 1980, muitos setores da sociedade, organizações não governamentais, estudiosos na área da infância, sociedade civil, entre outros, começaram uma mobilização com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a ter qualidade de ensino desde o nascimento (PASCHOAL, 2009). Assim, no ano de 1988 houve a pressão de vários setores da sociedade com o intuito de assegurar na Constituição “[...] os princípios e as obrigações do Estado com as crianças” (BITTAR, 2003, p. 30), sendo garantido o direito à educação e a educação infantil como um direito da criança e também das famílias trabalhadoras. A educação infantil trilhou um longo caminho para ser entendida como algo essencial à criança, um direito, por meio do qual as crianças possam ser atendidas na perspectiva do seu desenvolvimento integral, nas dimensões física, social, cultural, afetiva e cognitiva.

A inclusão da creche e pré-escola no sistema educacional foi garantida na CF/1988, em seu artigo 208, no inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

A Educação Infantil ganhou destaque nas políticas públicas brasileiras sendo reconhecida formalmente como a primeira etapa da Educação Básica na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, entre outros documentos e normas (BARBOSA et al., 2014, p. 506).

A educação infantil passou a ser parte da educação básica, com um trabalho pedagógico a ser desenvolvido nessa etapa, assim como nas etapas seguintes, esse trabalho deve ser intencional e planejado, visando ao desenvolvimento integral das crianças.

Muitas conquistas ocorreram desde a aprovação da LDB 9394/1996 para as políticas de educação infantil no Brasil - as primeiras diretrizes em 1999; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, vários programas para o atendimento em condições de qualidade, a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) - Resolução nº 5, de 17 de Dezembro de 2009 (BRASIL, 1998; 1999; 2009), além de uma grande produção de documentos orientadores específicos para a área.

A educação infantil tem sido objeto de estudos e pesquisas que, cada vez mais, têm contribuído com o direito à educação dos bebês e das crianças pequenas, até os seis anos de idade. A Coordenação de Educação Infantil (COEDI), vinculada à Secretaria de Educação Básica do MEC, pelo menos até o ano de 2016, produziu importantes publicações, debates e pesquisas sobre educação infantil e infâncias, formação docente e políticas públicas para as crianças de zero a seis anos (ALBUQUERQUE; FELIPE; CORSO, 2017).

Pesquisas, estudos e elaboração de documentos são importantíssimos para que cada vez mais a educação infantil consolide seu lugar na educação de nosso país. Um outro grande marco ocorreu no ano de 2009, com a Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro (BRASIL, 2009). Que amplia a obrigatoriedade da matrícula da educação básica, não sendo mais restrita ao ensino fundamental, agora abrangendo a educação infantil: “A obrigatoriedade da matrícula, com a publicação dessa emenda, tem início aos 4 anos de idade, impondo que o poder público garanta vaga em instituições educativas para todas as crianças a partir dessa idade” (BRUEL, 2010, p. 133). Apesar da obrigatoriedade de matrícula a partir da pré-escola, o direito à educação

infantil é de todas as crianças desde que nascem, considerando o estabelecido constitucionalmente e a LDB 9394/1996 quanto ao direito à educação de todos e todas ao longo da vida e a garantia de oferta de creche e pré- escola (BRASIL, 1988; 1996).

Além da garantia da matrícula, as crianças que ingressam na educação infantil, a partir dos princípios do ensino declarados na CF/1988 e na LDB 9394/1996, devem ter seus direitos assegurados a uma educação com padrão de qualidade (BRASIL, 1988; 1996). E que considere os aspectos físicos, afetivos, cognitivos, culturais e sociais. Por conseguinte, a concepção de educação infantil nas DCNEI é entendida como:

Primeira etapa da educação básica, 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 (BRASIL, 2009).

É dever do Estado garantir o acesso à educação infantil de todas as crianças, desde que nascem, de forma gratuita e em condições de qualidade sendo um direito de todas as crianças no Brasil.

FEMINIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quem nunca se deparou com uma mãe chegando na creche para deixar o seu filho e dizendo “vai com a tia, a mamãe logo volta”. Historicamente, o magistério foi visto como uma formação principalmente para as mulheres, uma complementação à natureza feminina de ser mãe. Ainda hoje ouvimos a expressão “tia” para as professoras, principalmente para as que trabalham na educação infantil. Esse termo está atrelado a essa visão feminina da profissão, pois o magistério foi designado para as mulheres.

O ofício de professora foi visto por muito tempo como um sacerdócio ou uma tábua de salvação para mulheres que não encontraram no casamento uma opção de vida, daí se dedicarem na docência aos seus “filhos postiços”, segundo o estereótipo da “professora solteirona” ou da “tia” (ARAÚJO, 2010, p. 48).

Essa é uma das razões do termo “tia” estar tão enraizado na cultura. Quando a mulher começou a lutar por seus direitos, o direito de poder trabalhar e ter seu salário, uma das primeiras opções foi o de atuar como professora, cuidar das crianças para outras mães também trabalharem. Quando a sociedade e as famílias utilizam o termo “tia” ao invés de professora, estão de certa forma desqualificando a profissional que ocupa o cargo de professora, pois ela estudou, teve uma formação para ali atuar. Ela não é “tia” dos alunos, é uma profissional capacitada, nesse sentido Paulo Freire, educador brasileiro que é uma das maiores referências na área da educação no mundo todo, afirmou:

A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão (FREIRE, 1997, p. 9).

Para além dessa caracterização atribuída às professoras, a feminização do magistério tem a ver com o fato das mulheres buscarem uma profissão, deixando de ser apenas mãe, esposa e dona de casa, a docência foi uma opção aceita pela sociedade para as mulheres, sendo um dos primeiros trabalhos a ser oferecido a elas, para Vianna (2013):

Podemos então lembrar que se trata de um dos primeiros campos de trabalho para mulheres brancas das chamadas classes médias, estudiosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe, mas também protagonistas da luta pelo alargamento da participação feminina na esfera econômica (VIANNA, 2013, p.164).

Na visão da sociedade a educação das crianças estava atrelada à maternidade, ao gênero feminino, à afetividade, à paciência, ao cuidar, ao amor e que seriam essas as características femininas compatíveis com a docência. “O magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente

associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc.” (LOURO, 2014, p. 100). Tais atributos foram constituindo a identidade profissional das mulheres que atuavam na educação infantil, uma vez que o magistério ainda era considerado uma ocupação para as mulheres, não como uma profissão, mas algo para fazerem antes de cumprirem o que era entendido como o seu verdadeiro papel na sociedade, que era a missão de ser esposa e mãe, o magistério era um trabalho aceitável para moças solteiras ou viúvas (ZIBETTI, 2007). O magistério, entendido como um prolongamento das atividades maternas passa a ser visto como ocupação essencialmente feminina e, por conseguinte, a única profissão plenamente aceita pela sociedade, para a mulher (NOVAES, 1991, p. 22).

A mulher não era mais apenas “do lar”, agora poderia ter um ofício remunerado e que era condizente com sua condição de mulher, aceito pela sociedade, com o status de missão ou vocação.

[...] 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).

Diante dessa nobreza da profissão, imaginando-se que as mulheres eram professoras por amor, por serem mulheres, significava que não havia a necessidade de salários no mesmo nível dos homens.

Entretanto, essa desvalorização, esse “deixar” que as mulheres tivessem uma profissão, foi o ponto de partida para exercer outros papéis além de ser esposa e mãe, e foi um importante passo para a sua profissionalização, independência financeira, algo que foi sendo construído ao longo dos anos, perdurando até os dias atuais.

Para as professoras primárias do começo do século, o magistério foi o ponto de partida, foi o possível no momento histórico em que viveram. Significou o trânsito do invisível para a visibilidade e a realização de alguma coisa, que não o pouco prestigiado serviço doméstico. [...] que conquista poderia ser melhor? O magistério era o trabalho intelectual e assalariado sem conotação pejorativa, era o estatuto conferido pelo conhecimento e pelo uso da inteligência. Tinha o poder de conceder uma palavra abalizada

num meio ignorante. Conferia mobilidade social, mais liberdade pessoal e respeito entre as classes trabalhadoras. Possibilitava bem-estar econômico e pessoal (ALMEIDA, 1998, p. 211).

O magistério, predominantemente feminino, ainda não tem uma valorização compatível com a sua importância na sociedade, visto pelos salários das professoras de educação infantil que, quando comparados com os de professores do ensino médio ou superior, ainda está bem abaixo e quando a comparação é em relação ao gênero, os homens também estão mais presentes no ensino médio e superior. Ressalta-se que, em relação à desigualdade salarial entre homens e mulheres que atuam na docência, em sua pesquisa Vilarinhos (2019) aponta que no ano de 2015, de forma geral, as mulheres recebiam, em média, salários 24% menores do que os homens (VILARINHOS, 2019, p. 17).

Segundo Vianna (2013) “[...] encontramos mais homens exatamente nos níveis e modalidades de ensino que ainda oferecem maior remuneração e usufruem mais prestígio” (p.167).

É fato que as mulheres são maioria na Educação Básica – como dito anteriormente – mas a ampla presença feminina chancela nas políticas públicas o que temos de pior em termos de discriminação de gênero: o rebaixamento salarial e o desprestígio social presentes nas profissões femininas também marcam as distintas etapas da Educação Básica, nas diferentes regiões do Brasil (VIANNA, 2013 p. 168).

A feminização do magistério está enraizada nos estereótipos que a sociedade perpetua em relação ao gênero, o homem é visto como o racional, as mulheres dóceis, emotivas, ficando, então, para as mulheres funções como alimentação, maternidade, educação, atividades essas consideradas inferiores quando comparadas aos homens (VIANNA, 2013). Essa evidência tem sido um dos fatores que revelam a desvalorização da identidade profissional das professoras da educação infantil, como se para atuação com bebês e com crianças pequenas não fossem necessários outros saberes, além daqueles voltados ao afeto e ao cuidado.

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS COTIDIANAS

A infância é um período muito rico e importante para as crianças, é um mundo de descobertas, de aprendizagens, de investigações e construção de conhecimentos sobre si mesmas e sobre o mundo. Os bebês e as crianças pequenas precisam vivenciar experiências na educação infantil que impulsionem o seu desenvolvimento de forma integral. Desse modo, indicam-se alguns aspectos essenciais no trabalho docente na educação infantil e que se relacionam ao currículodessa etapa educacional.

Nesse momento da vida das crianças, em que acessam a educação infantil, as interações, o brincar e as brincadeiras, a ludicidade e os jogos, são essenciais para o seu desenvolvimento. As professoras que atuam nessa etapa educacional devem se apropriar da importância do brincar, dos jogos, das brincadeiras, pois não há aprendizagem sem a ludicidade na educação infantil e a professora tem que ter em sua formação e em sua práxis pedagógica o lúdico como base.

As brincadeiras, a ludicidade, permitem à professora conhecer os bebês e as crianças pequenas e, por meio da observação atenta e da escuta sensível, será possível conhecê-los, perceber suas habilidades, potencialidades, interesses, dificuldades, angústias, mas, para que isso possa ocorrer, a professora precisa planejar com intencionalidade os jogos e brincadeiras, observá-los e as suas atitudes e, quando necessário, intervir.

A prática pedagógica por meio da ludicidade não pode ser considerada uma ação pronta e acabada que ocorre a partir da escolha de um desenvolvimento de jogo retirado de um livro. A ludicidade na educação requer uma atitude pedagógica por parte do professor, o que gera a necessidade do envolvimento com a literatura da área, da definição de objetivos, organização de espaços, da seleção e da escolha de brinquedos adequados e o olhar constante nos interesses e das necessidades dos educandos (RAU, 2012, p.30).

Para tanto, a formação continuada, em articulação aos saberes da formação inicial para aprimoramento das ações docentes em atenção ao educar e do brincar na educação infantil, é essencial. A profissional docente deve ter em mente a

importância de sua profissão e entender as concepções de desenvolvimento infantil, que é o mediadora do processo educativo, que é aquela com quem a criança passa boa parte de seu dia. A professora desenvolve uma relação de afeto e essa relação afetiva tem muitas influências no desenvolvimento e aprendizado das crianças.

A criança aprende por meio de diferentes linguagens, dentre elas o brincar, e brincando desenvolve suas potencialidades. Assim, um currículo pensado para a educação infantil deve considerar tanto os interesses e saberes das crianças, como conhecimentos do patrimônio da humanidade. Segundo as DCNEI, o currículo é o:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

Em consonância com essa concepção de currículo e que deve considerar os saberes das crianças, a proposta pedagógica da instituição vem para orientar e definir as práticas cotidianas, o que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. A concepção de criança, o seu desenvolvimento integral, todas as ações que envolvem diferentes linguagens com o intuito de promover aprendizagens, devem constar na proposta pedagógica, a ser pensada e elaborada em um processo coletivo.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Também de acordo com as DCNEI em seu Artigo 6º, as propostas pedagógicas que norteiam a educação infantil devem respeitar os seguintes princípios:

- i) Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- ii) Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- iii) Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009).

O trabalho pedagógico deve ser pautado para o desenvolvimento integral da criança, respeitando as especificidades de cada faixa etária, valorizando a cultura, reconhecendo a pluralidade e a diversidade. Ainda em seu artigo 8º, a Resolução orienta a proposta pedagógica das instituições de educação infantil, com o objetivo de garantir que a criança seja atendida em todos seus aspectos: cognitivos, físicos, sociais e afetivos.

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras na educação infantil visam aprendizagens interessantes para as crianças, respeitando suas individualidades, estimulando a criatividade, a autonomia, as interações sociais e oportunizando vivências que enriqueçam a infância.

Espera-se que, ao final da educação infantil, as crianças tenham vivenciado ricas experiências, ampliado seus conhecimentos, adquirido saberes pertinentes à infância e que, principalmente, sejam respeitadas em ser criança.

DESAFIOS ATUAIS DA PROFISSÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para ser professora de educação infantil a formação adequada é fundamental, indispensável, um requisito primordial para o atendimento dessa etapa da educação básica. Mas nem sempre foi assim, as pessoas que trabalhavam com as crianças não tinham nenhuma exigência de uma formação adequada. “Por muito tempo o trabalho com crianças pequenas foi desempenhado por pessoas leigas e sem a formação adequada para desenvolver o processo pedagógico destinado a faixa etária com qualidade” (SOARES, 2017, p. 78).

A formação inicial para atuar na educação infantil está relacionada com a qualidade de ensino, a LDB 9.394/96 define em seu art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

O Parecer nº 1/1999 e Resolução nº 2/1999 do CNE (BRASIL, 1999) regulamentaram a formação em nível médio para atuação docente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. O Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), na meta 1, tem como uma de suas estratégias para o atendimento às crianças de educação infantil com um ensino de qualidade “promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior” (BRASIL, 2014). Para a atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a formação da professora em nível médio ou em nível superior, deve visar a formação de uma profissional disposta a desenvolver uma ação docente voltada à formação humana, com domínio do conhecimento científico específico, com uma prática pedagógica de forma a desenvolver o trabalho educativo (SOARES, 2017).

Ser professora é mais que ter um diploma, é um processo de formação contínua, é ser uma eterna acadêmica, pois os conhecimentos ligados à área educacional precisam de uma atualização constante.

Entretando, a formação docente deve ir além do acesso aos conhecimentos específicos para a atuação da professora, ela deve promover a articulação entre os saberes teóricos e práticos e a reflexão crítica sobre as práticas cotidianas. Nas palavras de Paulo Freire (2015):

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2015, p. 21).

Ser professora é um desafio constante, independente de qual etapa atue,

cada etapa tem suas especificidades, seus desafios, suas dificuldades e suas recompensas. O ser professora de educação infantil é ser aquela que está presente nas descobertas do mundo que a criança faz ver as suas primeiras palavras, primeiros passos, ser aquela quem participa desse mundo cheio de novos desafios.

Os desafios para a docência na educação infantil envolvem muitos aspectos, dentre eles, a feminização do trabalho docente que se deve ao fato de ser uma das primeiras profissões em que a sociedade aceitou as mulheres, não por sua capacidade intelectual, mas sim por associar que a natureza feminina, materna, dócil e afetiva das mulheres cumpriam bem o papel de cuidar e eventualmente educar as crianças. Esse aspecto também se relaciona a outro desafio, que é a formação inadequada das professoras de educação infantil, pois, muitas vezes a formação específica não era exigida para a função, bastava ser mulher.

São esses, entre outros aspectos, que contribuíram para a desvalorização da identidade profissional e da docência e que culminam em muitos retrocessos para a profissão e para a área. As professoras, principalmente no que se refere à atuação docente na educação infantil, têm travado uma luta incansável pelo reconhecimento e valorização da profissão, uma vez “que não basta ter dom, mas, sim, que são imprescindíveis conhecimentos e engajamento político para lutar por melhorias para a categoria profissional” (MASSUCATO; AZEVEDO, 2012, p. 153).

A identidade docente passa também pelas lutas de seus direitos, pela melhoria de salário, condições de trabalho, cargos docentes e valorização profissional. A luta intrínseca à docência é algo histórico. Nesse sentido, mais uma vez se destaca a contribuição de Paulo Freire (2015) com essa reflexão:

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, a sua pessoa, a seu direito de ser (FREIRE, 2015, p. 65).

A docência não pode ser romantizada, como um dom, é uma profissão que

deve ser valorizada por toda a sua relevância que tem para a sociedade, afinal é pelas mãos das professoras e dos professores que passam todos os futuros profissionais. Essas profissionais e esses profissionais devem ter consciência de sua importância na sociedade, buscar pela qualidade educacional e lutar pelo seu reconhecimento e valorização. Todavia, dado o limite deste trabalho, os aspectos aqui destacados e que evidenciam um retrato de alguns desafios da profissão docente na educação infantil, devem ser melhor investigados e objeto de atenção em outras pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou elementos para a reflexão e discussão sobre os fatores que influenciaram a identidade das professoras de educação infantil, sobretudo em relação à feminização do trabalho docente e os desafios da atuação docente. Ser professora é um desafio constante, seja qual for a etapa de educação, mas ser professora de educação infantil tem suas peculiaridades, não pode ser considerada uma tarefa simples, ser professora é enfrentar desafios diários, nem sempre ter o trabalho reconhecido e, por vezes, mal remunerado. Ser professora é sempre estar estudando e buscando atualizações no campo pedagógico.

Para uma melhor compreensão dos desafios da docente que atua na educação infantil se fez necessário analisar a história da educação infantil e a identidade profissional construída historicamente acerca da atuação docente na educação infantil.

A profissão docente é um dos alicerces da educação, mas a educação não se faz sozinha, é responsabilidade do Estado, das instituições educacionais, dos sujeitos envolvidos e é um conjunto de ações e responsabilidades de vários setores. Um dos elos fundamentais é a professora, é ela que enfrenta diariamente os desafios da docência. Em qualquer etapa educacional a professora é uma profissional indispensável, considerando que cada etapa tem suas especificidades e a professora deve trabalhar com essas especificidades.

A educação infantil é um direito da criança, pois o seu desenvolvimento é pautado dentro de um trabalho pedagógico que deve ser intencional e planejado, visando ao desenvolvimento integral. Além da garantia da matrícula, as crianças têm direito assegurado a uma educação de qualidade. Mas nem sempre foi

assim, o cuidar das crianças por muito tempo foi com cunho assistencialista, esse pensamento atrasou políticas públicas efetivas para a educação infantil.

Foi um longo caminho até a educação infantil ser entendida como algo essencial à criança, um direito, por meio do qual as crianças possam ser atendidas na perspectiva do seu desenvolvimento integral, nas dimensões física, social, cultural, afetiva e cognitiva. No ano de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, foi garantida a inclusão da creche e pré-escola no sistema educacional.

Por meio da revisão bibliográfica realizada pudemos constatar que o magistério foi (e ainda é) visto como uma profissão para mulheres, uma extensão da sua natureza dócil, materna e sensível. Esse fato se explica pelo magistério ter sido uma das primeiras profissões em que as mulheres puderam exercer na sociedade.

A desvalorização da profissão docente ainda é muito latente na sociedade, principalmente na educação básica, fato esse ainda bem visível na educação infantil, quando ainda ouvimos o termo “tia” para se referir às professoras. Sobre as professoras serem chamadas de “tia”, Paulo Freire nos lembrou que ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco (FREIRE, 1997, p. 9). Destaca-se em sua obra o compromisso que o exercício da docência deve ter com uma educação de qualidade e significativa, com protagonismo do aluno e suas vivências, promovendo a articulação entre os saberes teóricos e práticos e a reflexão crítica sobre as práticas cotidianas

As mulheres são a grande maioria no exercício da docência, principalmente na educação básica, fato esse que repercute nas políticas públicas e as etapas e modalidades de ensino que oferecem maior remuneração têm uma maior presença masculina. Assim, a feminização do magistério ainda está relacionada a estereótipos que estão muito presentes na sociedade relacionados ao gênero, o homem como o racional e a mulher a emotiva, a afetiva, a maternal. Nesse sentido o magistério fica a cargo das mulheres, pois demanda de cuidados, do educar, sendo assim vista como uma profissão para mulheres.

Para concluir é necessário destacar que o magistério, apesar da ampla maioria ser de mulheres, não pode ser definido como uma profissão de mulheres, mas sim de profissionais competentes que estudaram, se dedicaram e que têm compromisso com sua profissão, como deve ser em qualquer outra profissão.

As professoras devem lutar pela qualidade educacional, pelo reconhecimento e valorização da sua profissão. Diante das evidências apresentadas em torno da existência de desigualdade de gênero e salarial na profissão docente, as professoras têm direito e devem ser reconhecidas por políticas de valorização profissional, sendo questões pertinentes nessa valorização, a luta por formação inicial e continuada com qualidade e por melhorias para a categoria profissional, como salários mais justos e planos de carreira.

Desse modo, a partir das ideias aqui expostas e resultantes da pesquisa realizada, pretende-se lançar questões e reflexões acerca da pergunta norteadora e que também podem ser objeto de atenção em outros trabalhos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Simone Santos; FELIPE, Jane.; CORSO, Luciana Vellinho. (ORG.) **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos**: lutamos pela educação infantil. – Porto Alegre: Evangraf, 2017.

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: UNESP, 1998.

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

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo, SP: Loyola, 2003.

ARAÚJO, Márcia Baiersdorf. **Ensaio sobre a aula**: narrativas e reflexões da docência. Curitiba: Ibplex, 2010.

BARBOSA, Ivone Garcia; et al. **A educação infantil no PNE**: Novo plano para antigas necessidades, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/12755/5/Artigo%20-%20Ivone%20Garcia%20Barbosa%20-%202014.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2022.

BITTAR, Mariluce. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: **Educação infantil, política, formação e prática docente**. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 jun. 2022.

BRASIL. **Lei 9394/96, de 20 de Dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 Dez. 1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases- lei-9394-96>. Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de Novembro de 2009**. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação, **Resolução Nº 5, de 17 de Dezembro de 2009**. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**, Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. **Lei Nº13.005, de 25 de Junho de 2014**, Plano Nacional de Educação. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação, **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de Outubro de 2020**. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jun. 2022.

CARTAXO, Simone Regina Manosso. Pressupostos da Educação Infantil – (Série Fundamentos da Educação). Curitiba: **Intersaberes**, 2013.

CASTRO, Fernanda Francielle. **O giz cor-de-rosa e as questões de gênero: os desafios de professores frente a feminização do magistério**. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1045/1/FernandaFrancielle.pdf>.

Acessoem: 11 mai. 2022.

CORRÊA, Bianca Cristina. Educação infantil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto**/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

DUPRAT, Maria Carolina. **Ludicidade e educação infantil**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré da Cruz. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morshida (org.) . **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

KRAMER, Sônia. **A política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Editora Achiamé, 1982.

KUHLMANN , Moysés Jr. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000, N° 14. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista .16. ed. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2014.

MASSUCATO. Jaqueline Cristina; AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira de. **Identidade da educação infantil e de seus professores: perspectivas de reconstrução**. Seção Temática: Educação Infantil: história, políticas e perspectivas. Revista de Educação, PUC Campinas, Campinas, 2012. Disponível

em: <http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/1004/981>. Acesso em: 17 jun. 2022.

MENDES, Sarah de Lima. Tecendo a história das instituições do Brasil infantil. **Revista Saberes**, Natal: UFRN, v. 1, n. 11, Fev. 2015,94-100. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/6685/5206>. Acesso em: 22 abr. 2022.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora Primária: mestra ou tia**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1991.

OLIVEIRA, Raiza Fernandes Bessa de. **Saberes e fazeres de uma professora de bebês na Educação Infantil**. 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154927>. Acesso em: 06 abr. 2022.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Creches: Crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 1992.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 22 abr. 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. **rev.atual Curitiba**: IBPEX, 2007.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **Educação Infantil: práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. **Infância (IN)visível**. Junqueira e Marin editores, 2007.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Sistema de ensino: legislação e política educacional para a educação básica**. Curitiba, Intersaberes, 2017.

TEIXEIRA, Karyn Liane. **O universo lúdico no contexto pedagógico**. (Livro Eletrônico) Curitiba: InterSaberes, 2018.

VIANNA, Claudia Pereira. **A feminização do magistério na educação básica e**

os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

VILARINHOS, Pedro Menezes. **Atratividade e gênero da carreira docente no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Economia) - Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019, p. 17.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto, O que pensam professoras de educação infantil sobre a feminização da profissão docente? 30.^a **Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2007. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-que-pensam-professoras-de-educacao-infantil-sobre-feminizacao-da-profissao-docente>. Acesso em: 05 abr. 2022.