ISSN: 2358-8829

O BINÔMIO EDUCAR E CUIDAR E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: UM DIÁLOGO ENTRE A NORMA E A MATERIALIDADE HISTÓRICA DOS ESPAÇOS E DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Karline da Silva Martins[1]
Letícia Reis da Cruz[2]
Arinalda Silva Locatelli[3]

INTRODUÇÃO

O presente artigo nasce de um incômodo central e estruturante que permeia o cotidiano e a práxis pedagógica contemporânea: de que maneira as concepções de educar e cuidar refletem, interpelam e forjam a constituição da identidade do professor de Educação Infantil? Para atender a isso este trabalho compõe-se de uma estrutura de levantamento bibliográfico e documental com abordagem qualitativa de cunho crítico-dialético. Ao adentrar o espaço da creche e da pré-escola, o docente depara-se com uma encruzilhada histórica, normativa e material. Por um lado, há a exigência legal e teórica de uma prática indissociável que articule o desenvolvimento integral da criança, por outro, há o peso de uma herança histórica que relega o ofício ao mero assistencialismo.

Para responder a essa indagação com o devido rigor científico, a primeira premissa teórica exige a desnaturalização do espaço escolar. Compreende-se que a Educação Infantil brasileira não se constituiu de forma neutra, orgânica ou meramente vocacional. A sua gênese está fincada nas raízes das contradições do capital, atrelada diretamente à necessidade de inserção da mulher no mercado de trabalho e ao amparo das populações marginalizadas pelo desenvolvimento urbano-industrial.

[1] Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT, karlinedasilvamartins@gmail.com;
[2] Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT, leticia92toc@gmail.com;
[3] Professora Orientadora: Doutora em Educação da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT, arinalda.locatelli@ufnt.edu.br;

ISSN: 2358-8829

Historicamente, essa etapa da educação básica estabeleceu, nos espaços da creche, uma lógica voltada primordialmente à guarda, higienização e alimentação das crianças das classes trabalhadoras. Esse passado fundante, estruturado sob a divisão social e sexual do trabalho, não se dissipou com a promulgação das novas leis. Pelo contrário, ele ainda atravessa as paredes das instituições, definindo os espaços físicos, os escassos recursos materiais e, sobretudo, moldando a percepção social e a constituição identitária da categoria docente.

Neste sentido, a docência na Educação Infantil consolida-se como um campo de disputas. Discute-se a docência enquanto trabalho precarizado, feminilizado e desvalorizado, em oposição à docência enquanto profissão que exige estatuto epistemológico, formação rigorosa e autonomia intelectual. É no bojo dessa tensão que este trabalho se debruça sobre os marcos regulatórios para entender como o Estado, por meio de seus aparatos legais, projeta e tenta resolver, ou camuflar, essa contradição histórica. Os resultados apontam que a gênese da Educação Infantil, marcada por demandas trabalhistas e vulnerabilidades sociais, estabeleceu espaços de guarda que ainda influenciam a percepção social e profissional da docência. A análise documental, no contraste com a literatura de base, demonstra que a norma projeta uma identidade idealizada que muitas vezes ignora as condições concretas do exercício profissional, gerando tensões entre as dimensões do educar e do cuidar. A dicotomia desse binômio não apenas limita a atuação das profissionais, mas também compromete o desenvolvimento integral das crianças, uma vez que a construção de conhecimentos e a formação socioafetiva demandam um ambiente no qual o cuidado, o ensino, a aprendizagem e o afeto se articulem de maneira indissociável.

METODOLOGIA

Para dar conta da complexidade inerente ao objeto de estudo, esta pesquisa pauta-se por uma abordagem qualitativa de cunho crítico-dialético. O método dialético permite ultrapassar a aparência fenomênica dos documentos oficiais, buscando compreender a essência das relações sociais que os forjaram, as contradições neles contidas e os interesses de classe que permeiam as políticas educacionais.

A investigação estrutura-se por meio de um levantamento bibliográfico e documental. O escrutínio documental abrangeu os marcos regulatórios que incidem,

ISSN: 2358-8829

atualmente, na Educação Infantil brasileira: a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Resolução CEB/CNE nº 5/2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

O levantamento bibliográfico assume uma perspectiva diacrônica, priorizando teóricos que discutem a tensão entre os espaços educativos da Educação Infantil e a construção da profissionalidade docente. Para fundamentar a análise, a investigação ampara-se nas produções de Cerisara (1999) no que tange à indissociabilidade das ações pedagógicas, em Dubar (2005) para a leitura sociológica dos processos de socialização e construção das identidades profissionais, e em Marsiglia (2013), que embasa a concepção de infância e a urgência do acesso ao saber sistematizado à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

O confronto entre a revisão de literatura, que evidencia as condições históricas de precarização, e a leitura imanente dos marcos regulatórios, que prescrevem a identidade desejada pelo Estado, constitui a espinha dorsal desta análise, permitindo desvelar as contradições entre a norma instituída e a materialidade do chão da escola.

REFERENCIAL TEÓRICO

Investigar a identidade do professor da primeira infância exige uma incursão pela origem semântica e material do trabalho que lhe é delegado. A historicidade da relação entre educar e cuidar não pode ser compreendida fora da esteira da divisão sexual do trabalho e da forma como o Estado burguês se apropriou do trabalho reprodutivo feminino, fenômeno este analisado nos estudos de Souza-Lobo (2021).

A origem do atendimento institucional à pequena infância remonta às necessidades do capital de liberar a força de trabalho feminina para as fábricas, criando espaços de confinamento seguros para a prole operária. Como aponta Kuhlmann Jr. (2000), a gênese dessas instituições no Brasil tem forte caráter filantrópico e higienista, onde o foco primordial não era o desenvolvimento cognitivo ou a apropriação da cultura elaborada, mas sim o combate à mortalidade infantil e o controle moral das famílias pobres.

É nesse cenário que a figura da educadora de infância se forja não sob a égide da profissionalização científica, mas sob o estigma da vocação maternal. Segundo Louro

ISSN: 2358-8829

(2004), a docência, em suas origens, foi socialmente construída como uma mera extensão da maternidade, uma missão abnegada que justificava a ausência de status profissional e contrapartida financeira. Corroborando com essa análise Yannoulas (2011) evidencia que o Estado se apropriou estrategicamente do discurso da feminilização do magistério, a ideia ideológica de que cuidar de crianças pequenas requer atributos inerentes à natureza feminina, como docilidade, amor e instinto materno para baratear o custo desse trabalho. Essa operação ideológica estruturou a precarização da docência como categoria de trabalho, negando-lhe, por décadas, o *status* de profissão intelectual.

Ao traçar o percurso histórico do binômio educar e cuidar é imperativo remeter ao termo *educare*, que possui matriz norte-americana e foi proposto por Betty Caldwell. A proposta de Caldwell (1991) a esse neologismo tinha o propósito de superar a fragmentação histórica entre o cuidado custodial (*day care*) e a instrução (*preschool*), defendendo que ambas as dimensões são essenciais para acompanhar a evolução da passagem das propostas envoltas aos programas educacionais, que fosse inclusive e que englobasse uma gama mais ampla de serviços implícitos no conceito. Assim, o termo *educare* ajudaria a demolir as falsas dicotomias presentes nos serviços dos programas educacionais uma vez que "não se pode educar sem oferecer cuidado e proteção, e não se pode proporcionar verdadeiro cuidado e proteção durante os preciosos anos da primeira infância (ou durante quaisquer idades) sem também educar" (Caldwell, 1991, p. 201, tradução nossa).

Ao ser importado para o Brasil, no entanto, esse conceito não foi transposto de maneira passiva, ele sofreu uma profunda reconfiguração para se adequar à estrutura, às tensões sociais e à materialidade do sistema educacional brasileiro. No Brasil, a apropriação desse termo, conforme aponta Cerisara (1999), surgiu dos confrontos em torno da definição do que viria a ser a função da educação infantil brasileira da qual encontrou na dicotomia dos modelos educativos assistencial e escolarizante desafios que ainda persistem atualmente, tendo em vista que a apropriação dessa dicotomia encontrou terreno fértil em instituições assistenciais, que por muito tempo geriram o atendimento infantil focado apenas na contenção da pobreza (Kuhlmann Jr, 2000).

Conforme analisa Cerisara (1999, p. 17):

> Esta dicotomização que, como já vimos anteriormente, vem de longa data, está tão arraigada nas práticas desenvolvidas nas instituições que foi preciso recorrer ao uso de uma terminologia que ajudasse a sinalizar que havia um

ISSN: 2358-8829

> avanço na compreensão do lugar, do valor e do status que estas atividades de cuidado às crianças precisam assumir nas instituições de educação infantil.

Percebe-se então que, ao chegar no contexto brasileiro, esse conceito ancorou a luta teórica e política para superar a velha dicotomia, culminando, nos marcos regulatórios do século XX e XXI, na defesa do binômio educar e cuidar como eixo estruturante da práxis na Educação Infantil. Porém, quando o discurso contemporâneo aponta para a necessária indissociabilidade entre o educar e o cuidar, ele esbarra na materialidade histórica que estrutura os espaços da Educação Infantil. É imperativo compreender que a divisão sexual do trabalho não operou apenas no plano simbólico da feminilização, atribuindo características maternais às docentes, mas serviu como uma poderosa estratégia do Estado para justificar o subfinanciamento e a precarização estrutural dessa etapa da educação. A própria feminização do magistério, que é a inserção estatística e massiva de mulheres nessa etapa, não é um mero acaso demográfico, mas um produto direto da materialidade, uma vez que o capital absorveu a força de trabalho feminina justamente por ser historicamente precarizada, mais barata, conforme fundamentam as perspectivas de Yannoulas (2011) e Souza-Lobo (2021). Afinal, se o cuidado da prole é delegado historicamente à mulher, sendo considerado algo natural a ser exercido, para que qualificar, estruturar e financiar aquilo que é tido como instinto? O gargalo para a efetivação do binômio educar e cuidar reside justamente nas condições concretas e objetivas de trabalho: prédios adaptados sem planejamento arquitetônico para a primeira infância, ausência de materiais adequados, superlotação de salas e negação de tempo remunerado para estudo e planejamento. Assim, as históricas demandas por confinamento de crianças pobres fragmentaram o trabalho educativo na sua própria base material. O cuidado físico foi rebaixado a um status de trabalho menor, instintivo, barato e um atributo inerente à natureza feminina, partindo da falácia ideológica de que não exige formação rigorosa, pois a mulher já nasceria dotada dessa vocação. Em contrapartida, o desenvolvimento intelectual e cognitivo foi apartado dessa dimensão, visto que, por demandar preparo formal, exigiria o reconhecimento profissional e o respectivo aporte financeiro estrutural que o Estado reluta em destinar à primeira infância. Portanto, superar a fragmentação desse binômio exige muito mais do que a proclamação de novas diretrizes, exige o enfrentamento político e orçamentário para ressignificar a infraestrutura, as jornadas e as reais condições laborais da docência na Educação Infantil.

ISSN: 2358-8829

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A transição da creche do setor da assistência social para a esfera da educação não ocorreu sem rupturas, retrocessos e intensos embates políticos protagonizados por movimentos sociais. A análise dos documentos oficiais demonstra que os marcos regulatórios operam como arenas de disputas discursivas e ideológicas, onde a identidade do professor é incessantemente tensionada, projetada e reformulada.

A Constituição Federal de 1988 e a promulgação da LDB em 1996 constituem o marco inaugural de emancipação formal da Educação Infantil. Ao reconhecê-la como a primeira etapa da Educação Básica e ao definir o direito da criança à educação institucionalizada cuja finalidade é "o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social" (LDB, 1996, art. 29), a legislação rompeu, no plano jurídico, com o caráter estritamente assistencialista, reafirmando a base normativa do binômio educar e cuidar. Essa defesa da integralidade na educação tornou juridicamente insustentável a antiga separação entre a educação assistencial, cuidado do corpo, e a educação escolarizante, a mera instrução cognitiva, no trabalho com a primeira infância. Desse modo, a docência foi formalmente alçada, ao menos no documento, à categoria de profissão que exige habilitação específica, conforme previsto no art. 61 da LDB, superando a noção do voluntariado maternal. No entanto, o texto direcionou aos municípios a árdua tarefa de universalizar o acesso e garantir a qualidade do ensino sem assegurar, na mesma proporção, os recursos materiais para superar os antigos espaços de guarda. Cabe lembrar que, somente com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), institucionalizado a partir da Emenda Constitucional nº 53 de 2006, a Educação Infantil passou a ter uma dotação própria de recursos.

No decurso desse processo histórico, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009 emergem como um documento de vanguarda que consolidou a concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade. Para o trabalho docente, as DCNEI projetaram a centralidade das interações e da brincadeira como eixos estruturantes do currículo. Mais do que isso, a Resolução CEB/CNE nº 5/2009 institucionalizou a impossibilidade de fragmentar a criança, educar

ISSN: 2358-8829

e cuidar assumiram força de lei como dimensões obrigatoriamente indissociáveis. A professora delineada por este documento é uma intelectual crítica, capaz de articular o cuidado físico com a intencionalidade pedagógica, respeitando os tempos e espaços da infância.

Em contrapartida, a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 introduz uma nítida inflexão na política educacional para a primeira infância. O documento substitui a tônica das experiências e interações orgânicas por uma estrutura arquitetada sob a lógica dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiência, que, na prática, frequentemente se convertem em matrizes de competências e habilidades a serem precocemente alcançadas.

Neste cenário, a BNCC promove um deslocamento da identidade profissional, pois, se as DCNEI apontavam para uma professora mediadora e investigativa, a BNCC encaminha para a pedagogia das competências, de inspiração neoliberal e gerencialista. O professor corre o risco de ser capturado como um mero aplicador de currículos prescritivos, cuja função é treinar crianças para atingir marcos de desenvolvimento padronizados. Esse processo de escolarização precoce esvazia a autonomia intelectual da docente, o tempo da escola passa a ser o tempo do ensino utilitário, e o cuidado é novamente empurrado para a margem, visto como interrupção da aula, reacendendo a dicotomia entre cuidar e educar.

Diante dessas sobreposições documentais, o âmbito sociológico fornece as ferramentas para compreender a crise identitária que assola a categoria. Apoiamo-nos em Dubar (2005) para elucidar que a identidade profissional não é uma essência fixa, mas o resultado de um complexo processo de socialização que articula a identidade para si, a trajetória biográfica e as expectativas do indivíduo, e a identidade para o outro, aquilo que a instituição, o Estado e a sociedade projetam e cobram desse profissional.

A análise documental evidencia que a norma jurídica opera por meio da projeção de uma identidade docente altamente idealizada. Exige-se nas normativas uma profissional onipotente, capaz de transitar fluidamente entre o afeto irrestrito e a mediação do conhecimento científico, planejando e avaliando rigorosamente o cotidiano infantil. O documento cobra uma práxis de excelência baseada na indissociabilidade absoluta entre educar e cuidar, mas silencia sobre as condições materiais objetivas, de infraestrutura e de jornada de trabalho necessárias para que essa práxis se efetive historicamente, transferindo a responsabilidade do Estado para a resiliência individual da professora.

ISSN: 2358-8829

Ocorre que, no momento em que essa identidade projetada desce ao chão da escola, ela colide violentamente com a materialidade histórica dos espaços. Conforme postula Cerisara (1999), o discurso teórico e normativo da indissociabilidade encontra imensos obstáculos operacionais quando a creche e a pré-escola ainda ocupam infraestruturas arquitetônicas concebidas no século passado para o mero confinamento. Como exigir de uma professora que integre perfeitamente a exploração da natureza, a ludicidade e o cuidado, se a sala de aula se resume a um cômodo superlotado, desprovido de ventilação, sem áreas verdes e com pias inacessíveis à altura das crianças?

Tal contradição material é sistematicamente comprovada pelos levantamentos do Censo Escolar da Educação Básica de 2024 (INEP). O diagnóstico oficial revela que a precariedade não é exceção, mas a regra na rede pública, apenas 48,7% das escolas municipais possuem banheiros adequados às necessidades biológicas e de autonomia da primeira infância, um abismo profundo quando contrastado com a rede privada, onde a adequação sanitária atinge 85,1%. Além disso, o direito fundamental ao brincar, à exploração externa, ao contato com a natureza, é severamente cerceado, visto que somente 41% das instituições públicas de educação infantil dispõem de parquinhos ou áreas de recreação estruturadas ao ar livre. Esse confinamento arquitetônico ganha contornos de privação cultural crônica quando se observa que apenas 18% das instituições voltadas a essa etapa contam com bibliotecas ou espaços de leituras. Longe de ser homogêneo, esse cenário de escassez reproduz assimetrias estruturais históricas e geopolíticas, concentrando as restrições mais severas nas regiões Norte e Nordeste, o que evidencia que uma parcela expressiva das instituições públicas ainda opera em estruturas inadequadas, reafirmando a distância entre o preceito legal e a materialidade do chão da escola.

Essa inadequação espacial não é apenas um problema de arquitetura, mas a materialização do descaso com o trabalho docente. A professora, cobrada para ser uma profissional de excelência, acaba por gastar a maior parte de sua energia física e intelectual em tarefas exaustivas de contenção de riscos e organização de rotinas higienistas. Assim, a identidade forjada pelo Estado fracassa na ausência de financiamento adequado e estrutura concreta. A tensão entre o ser professor no papel e o ser professor na realidade precarizada é a força motriz que adoece e aliena a trabalhadora. O cenário descrito aponta, contudo, para uma contradição dialética, conforme avaliam Locatelli e Vieira (2019), mesmo reconhecendo que nas últimas décadas houve avanços

ISSN: 2358-8829

significativos nas dimensões normativas e nas relações de trabalho, a consecução de uma Educação Infantil capaz de garantir o desenvolvimento integral das crianças e a efetiva profissionalização docente ainda não se consolidou. Essa consolidação permanece travada justamente pela ausência de uma política sistemática de investimentos nas condições objetivas oferecidas àquelas que educam e cuidam cotidianamente nas creches e pré-escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do binômio educar e cuidar revela que a sua cisão contínua, fomentada pelas precárias condições objetivas de trabalho e pelas contradições inerentes às políticas públicas, transcende a problemática do adoecimento profissional da categoria docente. Apoiando-se nas premissas da Pedagogia Histórico-Crítica e nas reflexões de Marsiglia (2013), evidencia-se que essa dicotomia estrutural compromete, em última instância, a função social da escola e o desenvolvimento integral da criança.

A escola da infância precisa assumir a socialização do saber historicamente acumulado desde os primeiros anos de vida. Para que isso ocorra, o cuidado, o ensino e o afeto não podem figurar como momentos isolados da rotina, a hora de lavar as mãos *versus* a hora da atividade no papel, mas devem ser assumidos como uma totalidade indissociável. O ato de cuidar do corpo da criança é, em si mesmo, um ato pedagógico carregado de intencionalidade educativa, de mediação da linguagem e de apropriação do mundo.

Por conseguinte, a presente investigação demonstra que superar os dilemas atrelados à constituição da identidade docente na Educação Infantil não é uma tarefa que se esgota no plano retórico ou nas constantes reformas de diretrizes curriculares. O texto normativo, por mais sofisticado e progressista que se apresente, é inócuo se não houver um compromisso real do Estado com a superação da precarização do trabalho.

A verdadeira profissionalização da docência na Educação Infantil requer a superação definitiva das amarras da divisão sexual do trabalho, a implementação de planos de carreira dignos, a aplicação efetiva dos recursos, como os oriundos do FUNDEB, e a transformação radical da materialidade arquitetônica e pedagógica dos espaços escolares.

Somente mediante a provisão de bases materiais e estruturais adequadas, pautadas em uma política pública comprometida com a educação transformadora, a professora deixará de ser vista como uma provedora de guarda assistencial para consolidar sua identidade como trabalhadora intelectual no desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Identidade docente, Educar e cuidar, Educação infantil, Marcos regulatórios, Espaço educacional.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: apresentação dos resultados. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 25 out. 2026.

CALDWELL, B. M. Educare: New Product, New Future. **Young Children**, v. 46, n. 2, p. 2-10, 1991.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 11-21, 1999.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

KUHLMANN JR., M. História da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, 2000.

LOCATELLI, A. S.; VIEIRA, L. F. Condições de trabalho na Educação Infantil no Brasil: os desafios da profissionalização e da valorização docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 263-281, nov./dez. 2019.

ISSN: 2358-8829

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 371-403.

MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOUZA-LOBO, E. **A classe operária tem dois sexos**: trabalho, dominação e resistência. 3. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Expressão Popular, 2021.

YANNOULAS, S. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília, ano 11, n. 22, p. 271-292, jul./dez. 2011.