ISSN: 2358-8829

ENTRE O CUIDADO E A DOCÊNCIA: A INVISIBILIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Ozana da Silva Fernandes Neves[1]

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, reconhecida legalmente como a primeira etapa da Educação Básica a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, constitui-se como um campo marcado por disputas históricas, conceituais e políticas em torno de sua função social e pedagógica. Apesar dos avanços normativos que asseguram o direito da criança à educação e definem o caráter educativo dessa etapa, persistem práticas e concepções que reforçam a dicotomia entre o cuidar e o educar, impactando diretamente o reconhecimento do trabalho pedagógico desenvolvido pelos profissionais da Educação Infantil (Miguel, 2019; Alves, 2006).

Historicamente vinculada à assistência social e à lógica do amparo às famílias trabalhadoras, especialmente às mulheres, a Educação Infantil foi construída sob um viés assistencialista que ainda reverbera nas instituições e nas representações sociais sobre o trabalho docente nesse segmento. Tal herança contribui para a naturalização do cuidado como atividade feminina, vocacional e pouco especializada, obscurecendo o caráter pedagógico das ações cotidianas realizadas com bebês e crianças pequenas (Cerisara, 2002; Kramer, 2008). Nesse contexto, o trabalho docente tende a ser reduzido a tarefas de higiene, alimentação e vigilância, dissociadas dos processos intencionais de ensino e aprendizagem, o que reforça sua invisibilidade social e institucional (Azevedo, 2013; Miguel, 2019).

Diversos estudos apontam que essa separação artificial entre cuidar e educar se manifesta tanto na organização do trabalho pedagógico quanto nas condições de formação, valorização e reconhecimento profissional dos docentes da Educação Infantil. Observa-se que, sobretudo nas creches, há uma predominância das práticas de cuidado em

[1] Graduando do Curso de XXXXX da Universidade Federal - UF, autorprincipal@email.com;

detrimento do reconhecimento do educar como eixo estruturante da ação pedagógica, enquanto, na pré-escola, ocorre o movimento inverso, com a valorização de práticas escolarizantes que minimizam o cuidado como dimensão constitutiva do desenvolvimento infantil (Miguel, 2019; Moraes, 2020). Essa lógica dualista compromete a compreensão da criança como sujeito histórico, social e de direitos, bem como fragiliza a identidade profissional docente nesse campo (Alves, 2006; Montanher; Furlan; Mafra, 2022).

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar como se configura a invisibilidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil brasileira, problematizando a tensão histórica entre cuidado e docência e suas implicações para a valorização do professor que atua nesse nível de ensino. De forma específica, busca-se compreender de que maneira as concepções assistencialistas ainda presentes no cotidiano das instituições contribuem para a desvalorização do trabalho docente, bem como discutir os impactos dessa realidade nas condições de trabalho, na identidade profissional e na qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças.

MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza quantitativa, com abordagem descritiva e analítica, fundamentado na utilização de dados secundários oficiais, oriundos de bases públicas disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A opção por dados secundários justifica-se pela confiabilidade, abrangência nacional e relevância estatística dessas informações para a análise das condições de trabalho e da configuração do exercício profissional na Educação Infantil brasileira.

A principal fonte de dados utilizada foi o Censo Escolar da Educação Básica, considerado o mais completo banco de informações sobre a educação básica no país. Os microdados foram obtidos diretamente no site do INEP, por meio do seguinte percurso: INEP → Estatísticas Educacionais → Microdados → Censo Escolar. Para fins de análise, foram selecionados os anos de 2022 a 2024, possibilitando uma leitura comparativa e a identificação de tendências recentes relacionadas ao trabalho docente na Educação Infantil.

Os arquivos analisados foram extraídos do conjunto de microdados disponibiliza-

dos, com ênfase nos seguintes bancos: docentes, escolas e turmas, bem como no dicionário de variáveis, documento essencial para a correta compreensão, seleção e tratamento das informações. O banco docentes constituiu a principal base de análise, por concentrar dados diretamente relacionados à formação, à jornada de trabalho e à função exercida pelos profissionais que atuam na Educação Infantil.

O tratamento e a análise dos dados foram realizados por meio de procedimentos estatísticos descritivos, com a organização das informações em tabelas e indicadores sintéticos, visando facilitar a leitura e a interpretação dos resultados. As análises foram conduzidas à luz do referencial teórico que discute o trabalho docente, a Educação Infantil e a histórica dicotomia entre educar e cuidar, permitindo articular os dados empíricos às discussões conceituais do campo educacional.

Por se tratar de uma pesquisa baseada exclusivamente em dados secundários de acesso público, não foi necessária a submissão do estudo a Comitê de Ética em Pesquisa, conforme as diretrizes éticas vigentes. Ressalta-se que não foram utilizados dados de identificação individual, garantindo-se o anonimato dos profissionais e das instituições educacionais envolvidas. Ademais, o estudo não fez uso de imagens, fotografias ou registros audiovisuais, limitando-se à análise documental e estatística dos microdados oficiais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, constitui-se como um campo historicamente marcado por disputas conceituais, políticas e pedagógicas que influenciam diretamente a compreensão do trabalho docente desenvolvido nesse segmento. Durante longo período, o atendimento às crianças pequenas esteve associado a práticas assistencialistas, vinculadas à área da assistência social, o que contribuiu para a construção de uma concepção de cuidado dissociada do educar e para a desvalorização do caráter pedagógico das ações realizadas nas creches e pré-escolas (Miguel, 2019; Moraes, 2020).

Essa herança histórica repercute até os dias atuais, manifestando-se na persistente dicotomia entre cuidado e docência, amplamente discutida na literatura educacional. Embora os documentos legais e os estudos acadêmicos defendam a indissociabilidade entre educar e cuidar, na prática institucional observa-se a separação dessas dimensões,

especialmente no trabalho com crianças de zero a três anos, em que o cuidado tende a ser priorizado em detrimento do reconhecimento das intencionalidades pedagógicas presentes nas ações cotidianas (Azevedo, 2013; Miguel, 2019). Tal separação contribui para a invisibilidade do trabalho docente, ao reduzir a complexidade da prática pedagógica a tarefas consideradas naturais ou inerentes à condição feminina.

A construção social da docência na Educação Infantil está fortemente atravessada por questões de gênero, uma vez que o cuidado historicamente foi atribuído às mulheres como uma extensão das atividades domésticas e maternas. Nesse sentido, Alves (2002) destaca que o trabalho com crianças pequenas, apesar de exigir formação específica, conhecimentos pedagógicos e planejamento sistemático, ainda é frequentemente associado à vocação, ao amor e à dedicação, elementos que reforçam a ideia de que "o resto se aprende" na prática cotidiana. Essa concepção fragiliza o reconhecimento profissional e dificulta a consolidação da identidade docente na Educação Infantil.

A profissionalização da docência nesse segmento, embora tenha avançado a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB nº 9.394/1996, ainda enfrenta obstáculos relacionados às condições de trabalho, à formação inicial e continuada e à organização das equipes pedagógicas. Estudos evidenciam a coexistência de diferentes funções no interior das instituições de Educação Infantil, como professoras, auxiliares, monitores e cuidadores, com atribuições muitas vezes sobrepostas e com vínculos e remunerações desiguais, o que contribui para a fragmentação do trabalho pedagógico e para o enfraquecimento da docência como profissão (Almeida; Côco, 2016; Cerisara, 2002).

Nesse contexto, a precarização do trabalho docente emerge como um elemento central para a compreensão da invisibilidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil. A intensificação das jornadas, a baixa remuneração, a sobrecarga de funções e a ausência de políticas efetivas de valorização profissional impactam diretamente a atuação docente e a qualidade das práticas educativas desenvolvidas com as crianças (Silva et al., 2024; Montanher; Furlan; Mafra, 2022). A literatura aponta que tais condições favorecem a naturalização do cuidado como atividade secundária e reforçam a marginalização da dimensão pedagógica da Educação Infantil.

Além disso, a fragilidade do reconhecimento social do trabalho docente nesse segmento está associada à própria concepção de infância ainda presente em parte das práticas institucionais. A criança, muitas vezes, é vista como um ser passivo, que necessita apenas de proteção e cuidados básicos, o que invisibiliza seu papel como sujeito histórico,

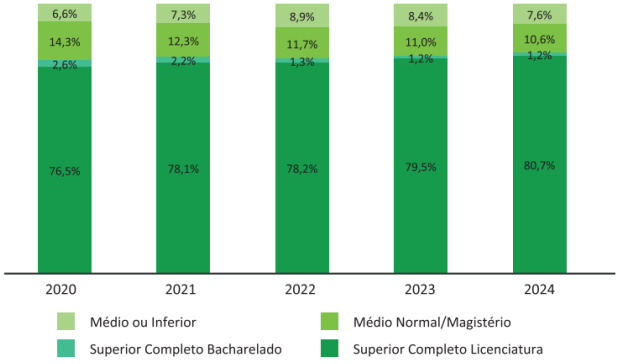
social e de direitos, e, consequentemente, deslegitima o trabalho pedagógico voltado ao seu desenvolvimento integral (Kramer, 2008; Miguel, 2019). Essa perspectiva limita a compreensão da Educação Infantil como espaço de produção de conhecimentos, culturas e experiências significativas.

Diante dessas reflexões, torna-se evidente que a invisibilidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil não é um fenômeno isolado, mas resultado de um conjunto de fatores históricos, sociais e institucionais que atravessam a organização do trabalho docente. A superação dessa invisibilidade exige a revisão das concepções assistencialistas ainda presentes, o fortalecimento da formação docente e a implementação de políticas públicas que assegurem condições dignas de trabalho e reconhecimento profissional aos educadores da infância (Alves, 2006; Montanher; Furlan; Mafra, 2022).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados referentes à formação docente na Educação Infantil, a partir dos microdados e resumos técnicos do Censo Escolar da Educação Básica dos anos de 2022, 2023 e 2024, evidencia avanços pontuais, mas também revela permanências estruturais que contribuem para a invisibilidade do trabalho pedagógico nesse segmento. De modo geral, observa-se um crescimento gradual do número de docentes com nível superior completo atuando na Educação Infantil, especialmente no curso de Pedagogia, conforme indicado pela evolução da escolaridade docente no período analisado (Figura 1) (Brasil, 2023; Brasil, 2024).

Figura 1 - Escolaridade dos docentes na Educação Infantil - Brasil - 2020-2024

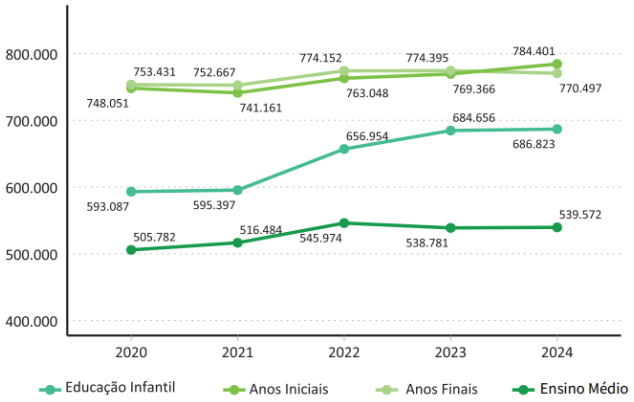


Fonte: INEP (2024).

ISSN: 2358-8829

Apesar desse avanço, os dados demonstram que uma parcela significativa dos profissionais ainda atua com formação em nível médio, especialmente na modalidade Normal/Magistério, cenário mais recorrente nas creches e nas redes municipais (Figura 2). Tal configuração revela uma desigualdade persistente entre as etapas da Educação Básica, na qual a Educação Infantil apresenta índices inferiores de adequação da formação docente quando comparada aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse dado dialoga com a literatura que aponta a Educação Infantil como um campo historicamente marcado pela fragilidade do reconhecimento profissional e pela naturalização do cuidado em detrimento do trabalho pedagógico sistematizado (Alves, 2006; Cerisara, 2002).

Figura 2 - Evolução do número de docentes segundo a etapa de ensino - Brasil - 2020-2024



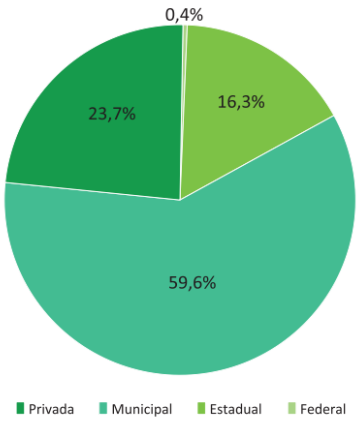
Fonte: INEP (2024).

No que se refere à formação específica, os resultados indicam que a Pedagogia constitui a principal área de formação dos docentes da Educação Infantil, sobretudo na pré-escola. Entretanto, observa-se a presença expressiva de profissionais com formação em outras áreas ou sem formação superior concluída, especialmente nas instituições que atendem crianças de zero a três anos. Essa heterogeneidade formativa reforça a fragmentação do trabalho pedagógico e contribui para a permanência da dicotomia entre educar e cuidar, uma vez que o cuidado tende a ser associado a funções de menor exigência formativa (Miguel, 2019).

As análises por dependência administrativa evidenciam diferenças significativas entre as redes de ensino. A rede privada apresenta, proporcionalmente, maior percentual

de docentes com nível superior completo, enquanto a rede pública municipal concentra maior número de profissionais com formação em nível médio (Figura 2). Essa desigualdade revela não apenas disparidades no acesso à formação, mas também diferenças nas condições de contratação e valorização profissional, reforçando a precarização do trabalho docente na Educação Infantil pública (Montanher; Furlan; Mafra, 2022). Tal cenário contribui para a invisibilidade do trabalho pedagógico, uma vez que a baixa exigência formativa tende a reforçar a percepção social de que a atuação na Educação Infantil se restringe ao cuidado.

Figura 3 - percentual de escolas segundo a dependência administrativa – Brasil – 2024

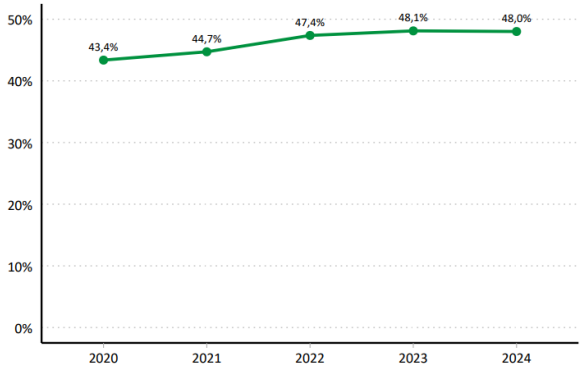


Fonte: INEP (2024).

Entre as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), destaca-se aquela voltada à ampliação da formação em nível de pós-graduação e ao fortalecimento da formação continuada dos docentes da educação básica. A Meta 16 prevê que, até o término da vigência do Plano, 50% dos professores da educação básica estejam titulados em nível de pós-graduação, além de assegurar a todos os profissionais dessa etapa o acesso à formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e especificidades dos sistemas de ensino.

Nesse sentido, os dados evidenciam uma evolução positiva nos indicadores relacionados à qualificação docente ao longo dos últimos cinco anos. O percentual de professores da educação básica com formação em nível de pós-graduação apresentou crescimento, passando de 43,4% em 2020 para 48% em 2024, conforme ilustrado na Figura 4.

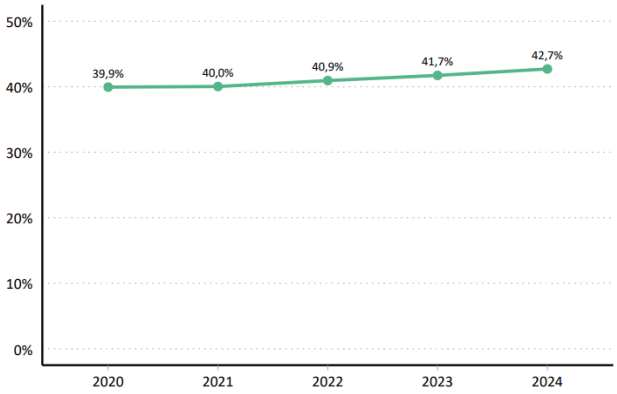
Figura 4 - Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu



Fonte: INEP (2024).

De modo semelhante, observa-se aumento no percentual de docentes que participaram de ações de formação continuada, que avançou de 39,9% em 2020 para 42,7% em 2024, de acordo com o Figura 5 (Brasil, 2024). A formação continuada, quando presente, nem sempre se mostra articulada às especificidades da Educação Infantil, o que limita seu potencial de fortalecer a identidade docente e de qualificar as práticas pedagógicas. Esse aspecto corrobora estudos que apontam a fragilidade das políticas de formação continuada como um dos fatores que dificultam o reconhecimento do trabalho docente na infância (Almeida; Côco, 2016).

Figura 5 - Percentual de docentes com formação continuada (indicador 16B – relatório do 5° ciclo de monitoramento das metas do PNE) – Brasil – 2020-2024



Fonte: INEP (2024).

Mesmo com o aumento do número de docentes com formação superior, persistem concepções assistencialistas que desvalorizam o caráter pedagógico do cuidado e minimizam a complexidade do trabalho desenvolvido com bebês e crianças pequenas (Kramer, 2008; Miguel, 2019). Assim, os dados do Censo Escolar evidenciam que a formação docente, embora fundamental, não é suficiente, por si só, para romper com a lógica histórica de desvalorização da docência na Educação Infantil.

Nos dados do INEP (2024) observa-se que grande parte dos docentes da Educação Infantil atua com jornadas que se aproximam ou ultrapassam 40 horas semanais, especialmente nas creches, onde a oferta em tempo integral é predominante. Essa configuração se diferencia de outras etapas da Educação Básica, nas quais a atuação docente tende a ocorrer em turnos parciais ou em disciplinas específicas. Na Educação Infantil, a presença contínua junto às crianças ao longo do dia amplia a carga de trabalho físico, emocional e pedagógico, ainda que tal esforço nem sempre seja reconhecido institucionalmente como trabalho docente qualificado.

A intensificação da jornada torna-se ainda mais evidente quando analisada em associação ao número de turmas atendidas. Os dados revelam que uma parcela expressiva dos docentes atua simultaneamente em mais de uma turma, sobretudo nas redes públicas municipais, responsáveis pela maior parte da oferta da Educação Infantil no país. Essa multiplicidade de turmas, aliada à exigência de planejamento, acompanhamento individual das crianças e execução de atividades de cuidado, contribui para a sobrecarga de trabalho e dificulta a consolidação de práticas pedagógicas reflexivas e intencionalmente planejadas (Alves, 2006; Miguel, 2019).

A análise da relação entre jornada de trabalho e etapa de ensino reforça que a Educação Infantil apresenta especificidades que demandariam políticas diferenciadas de organização do trabalho docente. Enquanto em outras etapas a jornada tende a ser estruturada em horas-aula, na Educação Infantil o tempo de trabalho é contínuo e permeado por atividades de cuidado, higiene, alimentação e descanso, que raramente são reconhecidas como parte constitutiva do trabalho pedagógico. Essa invisibilização do cuidado como dimensão pedagógica contribui para a desvalorização do trabalho docente, ao reduzir sua complexidade a uma presença funcional junto às crianças (Cerisara, 2002; Kramer, 2008).

Os dados indicam que, especialmente nas creches, há uma presença significativa de profissionais enquadrados em funções distintas da de professor, como auxiliares,

monitores e cuidadores. Essas funções, embora fundamentais para o cotidiano institucional, frequentemente estão associadas a vínculos mais precarizados, menores exigências formativas e atribuições centradas no cuidado físico das crianças (Brasil, 2023; Brasil, 2024). Tal configuração contribui para a naturalização da ideia de que o cuidado não constitui trabalho pedagógico, reforçando a invisibilidade das práticas educativas que se desenvolvem nas interações diárias com bebês e crianças pequenas (Cerisara, 2002; Miguel, 2019).

Observa-se ainda que a presença expressiva de auxiliares e monitores está concentrada majoritariamente nas redes públicas municipais, responsáveis pela maior parte da oferta da Educação Infantil no país. Essa configuração sugere que a ampliação do atendimento, especialmente em tempo integral, tem sido acompanhada pela adoção de estratégias de organização do trabalho que priorizam a divisão de funções em detrimento da valorização da docência como eixo central da prática educativa. Tal lógica reforça a compreensão da Educação Infantil como espaço de cuidado assistencial, contribuindo para a desvalorização simbólica e profissional do professor (Montanher; Furlan; Mafra, 2022).

A análise da função exercida permite compreender que a invisibilidade do trabalho pedagógico não decorre apenas da ausência de reconhecimento externo, mas é produzida e reproduzida no interior das próprias instituições. Ao fragmentar o trabalho educativo em funções distintas, o sistema educacional tende a obscurecer a intencionalidade pedagógica presente nas ações de cuidado, esvaziando o sentido educativo dessas práticas e fragilizando a identidade docente na Educação Infantil (Kramer, 2008; Miguel, 2019).

Além disso, a coexistência de múltiplas funções com atribuições pouco delimitadas contribui para a intensificação do trabalho docente, uma vez que o professor passa a assumir responsabilidades pedagógicas sem que haja, necessariamente, uma redefinição clara de papéis ou uma ampliação das condições de trabalho. Essa realidade reforça a precarização da docência e dificulta a consolidação de práticas pedagógicas sistematizadas, reflexivas e alinhadas às especificidades do desenvolvimento infantil (Almeida; Côco, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciam que a invisibilidade

do trabalho pedagógico na Educação Infantil brasileira não resulta da ausência de normativas, tampouco da inexistência de formação docente, mas de um conjunto de permanências históricas, institucionais e simbólicas que continuam a marcar essa etapa da Educação Básica. Os dados do Censo Escolar revelam avanços na escolarização dos docentes e na ampliação da formação continuada, porém tais progressos coexistem com desigualdades estruturais, especialmente nas redes públicas municipais e nas creches, onde se concentram profissionais com formação em nível médio, jornadas intensificadas e funções fragmentadas. Essa configuração reforça a dicotomia entre cuidar e educar, contribuindo para a naturalização do cuidado como atividade de menor valor pedagógico e para a desvalorização da docência na infância.

Dessa forma, conclui-se que o reconhecimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil exige mais do que a elevação dos indicadores de formação: demanda a superação das concepções assistencialistas ainda presentes na organização do trabalho, a valorização do cuidado como dimensão constitutiva da ação pedagógica e a implementação de políticas públicas que assegurem condições dignas de trabalho, clareza de funções e fortalecimento da identidade docente. Tornar visível o trabalho pedagógico na Educação Infantil implica reconhecer a complexidade das práticas desenvolvidas com bebês e crianças pequenas, compreendendo-as como ações intencionais, planejadas e fundamentais para o desenvolvimento integral da criança e para a consolidação da Educação Infantil como espaço educativo legítimo no interior da educação básica brasileira.

Palavras-chave: Educação Infantil; Trabalho docente; Cuidar e educar; Invisibilidade pedagógica; Valorização profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às instituições e pesquisadores que, por meio da produção e disponibilização de dados públicos possibilitaram a realização deste estudo. Agradeço a todos os profissionais da Educação Infantil, cujo trabalho cotidiano, muitas vezes invisibilizado, inspira a reflexão crítica e o compromisso com a valorização da docência na infância.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. C.; CÔCO, V. Vivências com referenciais bakhtinianos no Grupo de Pesquisa "Formação e Atuação de Educadores" (GRUFAE). **Revista Aleph**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 120–133, maio 2016.

ALVES, N. N. L. "Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende": significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos**… Rio de Janeiro: ANPED, 2006. Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos.

AZEVEDO, H. H. O. **Educação infantil e formação de professores:** para além da separação educar-cuidar. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

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: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023:** microdados. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados Inep.** Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados.

KRAMER, S. Apresentação. In: KRAMER, S. (org.). **Profissionais de educação infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2008.

MIGUEL, C. C. **O papel das interações e linguagens no ensino de ciências tecnológicas no contexto da Educação Infantil.** 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

MONTANHER, V. L. P.; MAFRA, M. R.; FURLAN, M. R. Relatos de experiência docente na Educação Infantil: reflexões a partir do V Simpósio Nacional e II Simpósio Internacional da Infância, Educação e Teoria Crítica. **Educação em Análise,** Londrina, v. 9, n. 1, p. 333–349, 2024.

MORAES, L. F. R. Qualidade de vida no trabalho: uma análise em unidades de ensino básico. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 24., 2020, Campinas. **Anais**… Campinas, SP: ANPAD, 2020.

SILVA, A. K. A. et al. Síndrome de burnout em professores e suas causas: uma revisão integrativa. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v. 48, n. 2, p. 117–128, 2024.