



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CENTRO DE EDUCAÇÃO, HUMANIDADES E SAÚDE DE TOCANTINÓPOLIS
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

Reylane Almeida dos Santos Lima

A AFETIVIDADE NA IDENTIDADE PEDAGÓGICA E SUA RELAÇÃO COM EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tocantinópolis/TO

2026

Reylane Almeida dos Santos Lima

A AFETIVIDADE NA IDENTIDADE PEDAGÓGICA E SUA RELAÇÃO COM EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentado (a) à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Educação, Humanidades e Saúde (CEHS), para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Arinalda Silva Locatelli

Tocantinópolis/TO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT

Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A447a Almeida dos Santos Lima, Reylane.

A AFETIVIDADE NA IDENTIDADE PEDAGÓGICA E SUA
RELAÇÃO COM EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL / Reylane Almeida dos Santos Lima. - Centro de
Educação, Humanidades e Saúde - CEHS, TO, 2026.

56 f.

Monografia Graduação (Graduação - em Pedagogia) --
Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2026.

Orientadora: Arinalda Silva Locatelli.

1. Afetividade. 2. Identidade Docente. 3. Educação Infantil.

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Reylane Almeida dos Santos Lima

A AFETIVIDADE NA IDENTIDADE PEDAGÓGICA E SUA RELAÇÃO COM EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada à Universidade Federal do Norte do Tocantins, Centro de Educação, Humanidades e Saúde, Curso de Pedagogia. Foi avaliado para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia e aprovada em sua forma final pela orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 16/06/2026

Banca Examinadora:

Profª Drª Arinalda Silva Locatelli – Orientadora - (UFNT/CEHS)

Profª Drª Zian Karla Vasconcelos Barros- Membro interno (UFNT/CEHS)

*Ao meu esposo e aos meus filhos, pela
presença constante, pelo apoio
incondicional e pelo carinho que sempre
me fortaleceu.*

AGRADECIMENTOS

A realização deste Trabalho de Conclusão de Curso só foi possível graças ao apoio e incentivo de várias pessoas que fizeram parte dessa caminhada ao meu lado durante essa jornada tão importante na minha vida.

Agradeço primeiramente a Deus, pela força e sabedoria concedidas em cada etapa, pela oportunidade de concluir este curso que para mim é a realização de um sonho.

A Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), pela oportunidade de vivenciar tantas experiências que contribuíram no meu percurso acadêmico e por conseguinte a conclusão deste curso.

Aos docentes do curso de Pedagogia, que contribuíram com conhecimento e experiências ao longo dessa jornada.

A minha orientadora de TCC, Prof^a. Dr^a. Arinalda Locatelli, pelas valiosas orientações, por todo apoio, acolhimento e motivação nos momentos difíceis, pela paciência e compreensão.

Aos meus amigos, Karline Martins, Iris Léia Maciel e Kaio Vinicius Marinho, que ao longo deste curso sempre me apoiaram, incentivaram, me acolheram em tantos momentos difíceis, e contribuíram na minha caminhada acadêmica.

Ao meu esposo Adriano, aos meus filhos Ana Clara e Adrian, por todo apoio, carinho e por compreenderem por tantas vezes minha ausência, quando precisava dedicar-me aos estudos.

Aos meus pais e meu irmão por todo apoio e incentivo ao longo dessa jornada e por serem para mim exemplo de força, persistência e luta.

Muito obrigada!

É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar.

(Paulo Freire)

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo “Analisar a dimensão da afetividade na construção da identidade do docente da educação infantil e sua relação com o processo de feminização da profissão”. Nesse processo, trago destaque a relevância da afetividade como sendo de fundamental importância para a construção de vínculos, no processo de mediação do conhecimento e na valorização da prática educativa, contribuindo significativamente para a compreensão da docência como um campo em constante movimento e ressignificação das práticas do cotidiano. No que diz respeito à metodologia, este trabalho apresenta uma pesquisa de caráter exploratória e abordagem qualitativa, composta por um estudo bibliográfico, realizado através de entrevistas semiestruturadas em uma escola pública no município de Porto Franco-MA, com quatro professores da educação infantil. O trabalho evidenciou como os docentes compreendem a afetividade como sendo uma dimensão essencial na construção de vínculos e na mediação dos saberes, mas, também, ao mesmo tempo, pode ser vista como um elemento que reforçou representações sociais que associaram historicamente à docência ao universo feminino.

Palavras-chave: Afetividade. Identidade Docente. Educação Infantil. Feminização.

ABSTRACT

This capstone project aims to “analyze the dimension of affectivity in the construction of early childhood teachers' identities and its relationship with the feminization of the profession.” In this context, the study highlights the fundamental importance of affectivity in building bonds, mediating knowledge, and valuing educational practice, thereby contributing significantly to an understanding of teaching as a field characterized by constant movement and the re-signification of daily practices. Regarding methodology, this work presents exploratory research with a qualitative approach, comprising a literature review and semi-structured interviews conducted with four early childhood teachers at a public school in Porto Franco, Maranhão. The study reveals that while teachers view affectivity as an essential dimension for building bonds and mediating knowledge, it can simultaneously be seen as an element that reinforced social representations historically associating the teaching profession with the female sphere.

Keywords: *Affectivity. Teacher Identity. Early Childhood Education. Feminization.*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
INEP Teixeira	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMEP	Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UNESCO Cultura	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 Percurso Histórico da Constituição da Educação Infantil e a emergência de uma nova Identidade Docente	15
3 A Afetividade na Construção da Identidade docente	26
4 Procedimentos metodológicos e resultados da pesquisa	31
4.1 Entre o Cuidado e o Ensino: a afetividade a partir da compreensão dos	
.....docentes	34
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS	49
APÊNDICE	53

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de Conclusão de Curso tem como temática a análise da construção da identidade docente na Educação Infantil, com enfoque na dimensão da afetividade e em suas convergências com o processo histórico de feminização do magistério. Este estudo busca ainda compreender como o afeto permeia a prática pedagógica e influência em como os educadores se reconhecem e atuam na profissão. Compreender este fenômeno, exige, primeiramente, um olhar sobre a própria formação docente.

Considerando que a identidade docente não é algo que se adquire, mas sim, algo que se constrói ao longo de um processo, entendendo que a identidade docente é construída a partir do significado social da profissão. Diante disso, a construção da identidade docente, é compreendida como um processo de manifestações e ressignificações que o indivíduo produz no contexto social que está inserido. Sobre isso, Pimenta (1997) afirma que, a construção da identidade profissional resulta de um processo, de revisões dos seus significados sociais, associado à manutenção de práticas culturais consagradas. Sendo moldada também pelo significado que cada educador confere à sua atividade cotidiana, a partir de seus valores, de seu modo de posicionar-se no mundo, em seus conhecimentos, em suas angústias e desejos, assim como em sua trajetória de vida.

Diante disso, a atuação na Educação Infantil traz particularidades significativas. Autores como Cardoso (2011) se reportando a Dubar (2012), propõe o uso do termo identidades, trazendo o pensamento de algo dinâmico e contínuo, que pode se reinventar, refazer a partir de moldes anteriores, trazendo de modo geral que a crise em torno da identidade profissional poderia estar ligada a fatores como ser vista como uma profissão vocacional, com uma má remuneração, entre outros. Deve-se pensar também, que, o papel dos professores da educação infantil, é, em muitos aspectos, semelhante ao de outros professores, mas ao mesmo tempo diferente em outros aspectos, evidenciando um misto de sentimentos no que diz respeito a tais relações, onde a dependência da criança em relação ao adulto na educação infantil, vincula a afetividade e o cuidado como uma característica da mulher, assim, sob essa ótica, a rotina de cuidados, e a criança um ser vulnerável que necessita de cuidados

constantes, tanto psicológico e físico como base para seu desenvolvimento, reforça o estereótipo da feminização.

De acordo com Yannoulas (1992) apud Locatelli (2018), historicamente, o trabalho produtivo remunerado foi atribuído aos homens, enquanto, às mulheres, coube o trabalho doméstico e de cuidados, ou seja, não remunerado. Contudo, com os processos de industrialização e urbanização no século XIX, aliados à organização dos sistemas nacionais, houve uma redefinição sexual do trabalho, promovendo a inserção feminina no mercado de trabalho em atividades para além do espaço doméstico. Muitos são os impasses em torno da construção da profissionalização e da identidade docente, muitas vezes se concede à mulher a identidade de educadora pelo fato de ser uma figura feminina, entendendo que já está habilitada para cuidar e educar. Para Carvalho (1999, p. 57), "O trabalho doméstico, associado ao "cuidado" [...], pode chegar a ser exaltado como fonte da "cultura feminina" de dedicação e doação [...]", gerando impasses na consolidação da identidade profissional na Educação Infantil.

Nessa etapa da educação, observa-se uma conexão profunda entre a função pedagógica e a função de cuidados. Como destaca Machado (2011, p.137), "[...] há uma preocupação específica das educadoras da infância, [...] em relação ao manejo das rotinas de cuidados". E é nesse cenário de cuidado, vulnerabilidade e dependência da criança que a afetividade surge como um elemento essencial. A afetividade torna-se um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois esta promove condições favoráveis ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança. A presença de vínculos afetivos entre professor e aluno contribui para a criação de um ambiente acolhedor, e que possa estimular e motivar, gerar confiança e participação ativa da criança nas atividades desenvolvidas, promovendo assim um ambiente favorável à aprendizagem.

Para melhor compreender como a afetividade pode impactar a identidade docente, este trabalho adota às seguintes questões norteadoras: A afetividade interfere na construção da identidade do docente de Educação Infantil? Quais suas manifestações no desenvolvimento das atividades pedagógicas na Educação Infantil?

Em busca de responder a tais questionamentos, elege-se como objetivo geral analisar a dimensão da afetividade na construção da identidade do docente de Educação Infantil e sua relação com o processo de feminização da profissão. Para o alcance desse propósito, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

compreender a dimensão da afetividade no percurso histórico de constituição da Educação Infantil e sua vinculação com a construção da identidade docente; averiguar como a afetividade é compreendida pelos docentes da Educação Infantil; discutir os pontos positivos e negativos da afetividade no processo educativo na Educação Infantil com base no processo de feminização do magistério.

O interesse por investigar essa temática, surgiu a partir de experiências vivenciadas durante o período de estágio supervisionado na Educação Infantil. Nesse contexto prático, foi possível observar de perto as dinâmicas da sala de aula, perceber como as relações cotidianas e os vínculos estabelecidos naquele ambiente afetam diretamente a prática pedagógica, despertando o questionamento sobre o papel do afeto na formação da identidade docente e atuação do professor.

Diante dessa vivência, a temática da afetividade revela-se de grande importância teórica e prática, pois desempenha um papel fundamental no desenvolvimento psicológico, cognitivo e moral da criança. Além disso, exerce influência direta sobre processos essenciais como a percepção, a memória e a formação da personalidade, consolidando-se como um eixo fundamental da aprendizagem e da constituição do sujeito.

Para Wallon (2007, p.122), "[...]é inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução uma ação determinante". Sabendo que existe uma forte ligação entre afeto e cognição, e que a criança precisa sentir-se acolhida, sendo o professor o sujeito mediador das relações, Prandini (2004, p.43) afirma que, cabe ao professor "[...]reconhecer as condições de seus alunos, em especial seus afetos, seus desejos, a fim de procurar canalizá-los para que colaborem na produção de conhecimento".

Para alcançar os objetivos propostos, este estudo apresenta uma pesquisa de caráter exploratória e abordagem qualitativa, composta por um estudo bibliográfico, conforme Lakatos e Marconi (2001, p. 43-44), a pesquisa bibliográfica permite "[...] colocar o pesquisador em contato direto com aquilo tudo que foi escrito sobre determinado assunto [...]". O campo de pesquisa foi uma escola no município de Porto Franco-MA, o instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, realizada com quatro professores da educação infantil.

Diante disso, este estudo traz três seções, para que se consiga melhor compreender a dimensão da afetividade na identidade pedagógica:

Na seção 2 “Percurso Histórico da Constituição da Educação Infantil e a emergência de uma nova Identidade Docente”, são destacados marcos históricos que evidenciam a evolução do conceito de Educação Infantil ao longo dos anos, trazendo contribuições significativas para a compreensão da temática, ao abordar a construção da concepção de como a criança era vista desde os primórdios e como a educação via essas crianças.

Na seção 3 “A Afetividade na Construção da Identidade docente”, traz significativas contribuições para uma melhor compreensão sobre os debates atuais sobre a profissão docente, evidenciando a relação entre o afeto e os dilemas que envolvem a identidade docente, mais especificamente, no contexto da educação infantil.

Na seção 4 “Procedimentos e resultados da pesquisa”, são apresentados os procedimentos metodológicos e os resultados da pesquisa. A subseção 4.1 “Entre o Cuidado e o Ensino: a afetividade a partir da compreensão dos docentes”, apresenta as análises dos dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os professores, sendo esta a etapa empírica da investigação. Essas análises evidenciam aspectos importantes que contribuem para o aprofundamento e compreensão do tema abordado.

Na última seção, que trata das Considerações Finais, busca-se evidenciar uma síntese dos achados a partir de todo o estudo e coleta de dados realizada, tendo como foco de análise, a relevância da Educação Infantil (EI) e da afetividade como dimensões indissociáveis do processo de ensino-aprendizagem.

Este estudo busca oferecer uma contribuição reflexiva acerca das práticas pedagógicas fundamentadas em vínculos afetivos, onde é ressaltada a necessidade da valorização desse aspecto no cotidiano escolar, principalmente na EI.

2 PERCURSO HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A EMERGÊNCIA DE UMA NOVA IDENTIDADE DOCENTE

Esta seção tem como objetivo compreender a história da Educação Infantil, da afetividade na formação da Educação Infantil no Brasil, assim como a formação da identidade profissional docente. Para isso, vamos analisar os aspectos legais, teóricos e práticos que influenciaram sua presença, ou a falta dela nas políticas públicas, na formação dos professores e nas práticas do cotidiano. Partindo da pergunta central:

"A afetividade influencia na construção da identidade do professor de Educação Infantil? Como ela se manifesta nas atividades pedagógicas dessa etapa?", será possível delinear os caminhos que levaram à valorização ou à negligência dessa dimensão afetiva na atuação dos educadores?

A história da educação infantil é apresentada em três fases importantes. A primeira fase como alguns autores como Paschoal e Machado (2012), Nascimento (2012), Guimarães (2017), nos mostram em estudos, que nessa fase as instituições filantrópicas, que buscavam ajudar as crianças pobres, onde nessa fase a educação infantil ainda era vista como um espaço de cuidado e higiene, não havia formação específica para professores e a afetividade era um atributo pessoal, não pedagógico. A segunda fase, como discorre em seus estudos Kulhumann Junior (2001), Kramer (1995), e outros, começa a criação de escolas pelos governos estaduais especialmente após 1970, quando surgiram os movimentos populares, feministas e de defesa da infância e do direito à educação. A terceira fase é marcada pela criação da Constituição Federal de 1988, como nos mostras o próprio documento, que levou à oficialização da Educação Infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, reafirmando os debates em torno da proteção à infância, essa legislação reconhece a criança como um sujeito de direitos, sendo um marco para o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, além da introdução da ideia de desenvolvimento integral da criança, nesse momento começa a se pensar a afetividade no discurso pedagógico.

Tudo isso marca importantes avanços na Educação Infantil refletindo esse entendimento nos atuais documentos regulatórios da área da educação como, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (1999); Referencial Nacional Curricular para Educação Infantil (RCNEI) (1998) e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), onde a partir desses importantes avanços, nota-se a valorização das interações e brincadeiras na Educação Infantil, afetividade como base de vínculos, aprendizagem e segurança emocional e a formação docente é entendida como foco em práticas sensíveis e responsivas.

Nota-se que, com os desdobramentos da história da educação que o interesse do Estado em educar as crianças menores de sete anos, só se concretizou com o decorrer das modificações da sociedade ao atravessar o processo da industrialização e a mudança que as mulheres tiveram no mercado de trabalho. Com a chegada das

indústrias, percebe-se que as mudanças afetaram não somente a forma de trabalhar, mas também a rotina das famílias, assim também como suas necessidades, pois quando as mulheres ingressaram no mercado de trabalho, surgiu a necessidade da terceirização dos cuidados com seus filhos, assim surgiu uma nova demanda para a sociedade.

De acordo com Paschoal e Machado (2012), às profundas transformações na organização do trabalho provocadas pela Revolução Industrial europeia propiciaram a integração da mulher ao mercado de trabalho, surgindo assim a necessidade de oferecer cuidados aos filhos das operárias, dando início aos primeiros passos no que seria os arranjos voltados à assistência infantil. Inicialmente, esses cuidados eram prestados pelas chamadas “mães mercenárias”, mulheres que acolhiam os filhos de outras trabalhadoras em suas próprias casas.

Nesse contexto, surgimento dos primeiros serviços voltados à assistência infantil esteve profundamente vinculado ao trinômio “mulher-trabalho-criança”, refletindo uma lógica predominante assistencialista e de custódia. As iniciativas que surgiram nessa época priorizavam a manutenção da força de trabalho feminina, oferecendo cuidado mínimos as crianças apenas para garantirem a continuação da produção industrial, revelando assim uma visão funcionalista da infância e da maternidade, em que o cuidado infantil não era uma prioridade, este era tratado como uma necessidade secundária, subordinado às necessidades econômicas da época.

No que se refere ao surgimento da creche no Brasil, Paschoal e Machado (2012, p.81) indicam que “[...]a creche foi criada exclusivamente com caráter assistencialista, o que diferenciou essa instituição das demais criadas nos países europeus e norte-americanos, que tinham nos seus objetivos o caráter pedagógico [...]”. Essa análise está alinhada à perspectiva de Kuhlmann Jr (2000) que destaca que as primeiras iniciativas de organização de creches, asilos e orfanatos no Brasil tinham como finalidade principal oferecer suporte às mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas em situação de vulnerabilidade, evidenciando, assim, o caráter assistencialista dessas instituições.

A proposta educacional, segundo Nascimento (2012) das instituições priorizavam conteúdos voltados à formação moral e religiosa, bem como saberes que contribuíam para a manutenção da subalternidade das classes populares. Além de serem vinculadas a órgãos assistenciais, essas creches eram estruturadas para atenderem demandas sociais básicas, sem compromisso com uma proposta

pedagógica, além disso, essas instituições recrutavam mulheres com pouca ou nenhuma qualificação para atuar diretamente com as crianças, revelando assim uma desvalorização do trabalho educativo.

A creche tem, portanto, sua origem caracterizada pelo “[...] preconceito, pois eram lugares de crianças pobres e carentes, marcados pelo cuidado com o corpo, saúde e alimentação” (Guimarães, 2017, p. 90).

Sobre a segunda fase da história da Educação Infantil apontada neste capítulo, onde no Brasil, reconhecimento da infância como etapa fundamental do desenvolvimento começou a dar pequenos passos a partir de 1875, com a fundação do primeiro jardim de infância privado no Rio de Janeiro, idealizado pelo médico José Menezes Vieira e sua esposa, Carlota de Menezes Viera, o espaço era destinado exclusivamente para meninos de classe média industrial. A metodologia utilizada adotava o método intuitivo, que estimulava a percepção direta e a experimentação, alinhando-se aos princípios de Pestalozzi e às atividades sugeridas por Froebel e Mme. Pape-Carpantier. Embora sua escola atendesse majoritariamente a alta aristocracia, Menezes defendia que os jardins de infância também deveriam atender e acolher crianças negras libertas pelo ventre livre e aquelas que se encontravam em vulnerabilidade econômica. Assim, observa-se o crescimento do setor privado da educação pré-escolar, com a criação dos primeiros jardins de infância particulares, onde esses espaços em sua maioria eram voltados para atender a alta classe da época, tendo como função principal o cuidado, higienização e a educação das crianças.

Segundo Kramer (1995, p.50) “[...] faltava, de maneira geral, interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente a pobre”. Sendo assim, apenas a partir de 1974 que documentos oficiais brasileiros passaram a registrar propostas voltadas a pensar os cuidados infantil.

Segundo Kulhumann Junior (2001), os chamados jardins de infância, voltados às crianças da classe burguesa, já apresentavam uma proposta com caráter educacional, o que os distinguiam da função primordial atribuída às creches destinadas às classes populares. O termo asilo era utilizado para se referir às instituições que tinham como principal objetivo acolher crianças pobres durante o dia, buscando assim, prevenir situações de abandono.

A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento de suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo pedagógico como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma contribuição do jardim-de-infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para pobres. (Kulhumann Junior, (2001, p. 83-84)

Segundo o autor, o que diferencia as instituições é a sua função social, pois “o filho da senhora estudava no” jardim”; o do serviçal, na “creche”. Assim, é a natureza social, e não a natureza institucional, que determina os distintos objetivos educacionais presentes nas propostas pedagógicas e na trajetória histórica do atendimento à infância.

De acordo com Kramer (1995), a parti da década de 1930, intensifica-se a atuação do Estado na assistência à infância, com a criação de instituições como lactário, consultórios maternos, jardins de infância, policlínicas infantis, esses serviços tinham caráter assistencialistas, mantendo o foco no atendimento médico, sem contemplar propostas educativas para crianças de zero a seis anos de idade.

Em 1940, o setor público instituiu o Departamento Nacional da Criança, vinculado ao Ministério da Criança e Saúde Pública, com a função de centralizar o atendimento à infância. No ano seguinte, foi criado o Serviço de Assistência a Menores, voltado especificamente para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e abandono ou envolvidas em atos infracionais.

Diante disso, nesse período histórico, organismos internacionais passaram a influenciar diretamente a formulação das políticas assistenciais voltadas à infância nos países subdesenvolvidos. Um exemplo marcante é o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), criado em 1946, que passou a integrar as ações assistenciais brasileiras por meio de parcerias com diferentes setores do poder público.

[...] a UNESCO, através do UNICEF, começa a prestar assessoria aos especialistas de educação pré-escolar de diversos países. Recomenda-se então a busca de novas alternativas para atender aos menores de 7 anos, uma vez que os países subdesenvolvidos não dispõem dos recursos financeiros necessários para um atendimento à infância dentro dos padrões idealmente concebidos. (Kramer, 1995, p. 37)

Segundo Rosemberg (2001), durante um período de crise financeira, o Estado encontrou território fértil para implementar políticas assistencialistas como forma de consolidar seu poder autoritário, mantendo o controle social sem comprometer a

popularidade. Nesse contexto, foi criado em 1942 a Legião Brasileira de Assistência (LBA), voltada especialmente para ações em prol das crianças de zero a seis anos de idade, com foco na educação. A LBA tornou-se referência nacional em programas de assistência social, especialmente nas áreas de maternidade e infância. Atuando em parceria entre setores públicos e privados, a instituição buscava garantir proteção à mãe e criança nos primeiros anos de vida.

Em 1953, foi criado o Comitê Nacional Brasileiro da Organização Mundial para a Educação (OMEP), uma organização internacional, educativa e não governamental, voltada ao atendimento de crianças de zero a sete anos de idade, independentemente de sua classe social. No Brasil, a atuação da OMEP manteve um caráter filantrópico, mas se destacou pelo compromisso com a formação adequada dos profissionais da área e pela atenção ao método pedagógico adotado. Além disso, foi a pioneira na defesa das políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação infantil.

A partir da década de 1970, a pressão dos movimentos sociais por creches e pré-escolas ganhou força no Brasil, impulsionando a adoção da chamada “educação compensatória”. Essa abordagem passou a ser vista como uma estratégia para superar as condições precárias às quais muitas crianças estavam submetidas, buscando assim minimizar os efeitos das desigualdades sociais por meio da educação infantil. Sendo assim, durante as décadas de 1970 e 1980, as ações voltadas à Educação Infantil concretizaram-se na luta pelo reconhecimento desse nível de ensino como um direito garantido. Esse movimento ganhou força especialmente no final dos anos 1980, quando diversos grupos sociais se mobilizaram em torno da Constituinte. Entre os protagonistas dessa mobilização destacaram-se o Movimento Criança Pró-Constituinte e o Movimento de Mulheres/Feministas, que atuaram de forma decisiva na defesa da inclusão da Educação Infantil como responsabilidade do Estado.

A articulação desses fatores com as questões sociais, políticas e econômicas da época impulsionou um movimento conjunto da sociedade civil e de órgãos governamentais, visando garantir o reconhecimento do atendimento às crianças de zero a seis anos de idade na Constituição de 1988. Assim adentramos na terceira fase deste capítulo, trazendo todo este percurso que culminou na consagração da Educação Infantil como um direito da criança, deixando de ser compreendida como uma necessidade dos pais ou responsáveis trabalhadores.

A Constituição Federal de 1988 estabelece o atendimento institucional às crianças como um direito social. Conforme o artigo 208, inciso IV: “O dever do Estado

com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988). Além disso, o artigo 227 dispõe de maneira abrangente dos direitos da infância, reforçando a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado na garantia de proteção integral às crianças.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar comunitária. (Brasil, 1988)

A promulgação da Constituição Federal de 1988 abriu caminhos para a criação e publicação de importantes documentos voltados à garantia dos direitos da infância, entre eles destaca-se o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), sancionado em 1990, que surgiu como resposta à crescente demanda por proteção e reafirmação dos direitos deste público. Paralelamente, entre meados das décadas de 1980 e 1990, intensificaram-se os debates que culminaram na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996. Esses marcos legais contribuíram de maneira significativa para ampliar os debates em torno da atenção dedicada à Educação Infantil, consolidando assim, esta etapa da educação como fundamental no processo educacional brasileiro.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil,1988) estabeleceu diretrizes fundamentais para a consolidação dos direitos sociais no Brasil, trazendo ênfase principalmente à necessidade de formulação imediata no que diz respeito às políticas públicas voltadas à infância. Diante disso, tornou-se inegável a necessidade de definição de prioridades orçamentárias, a elaboração de legislação complementar e a ampliação de ofertas de serviços educacionais, principalmente no que se refere ao atendimento em creches e pré-escolas, como forma de assegurar o pleno desenvolvimento das crianças e a efetivação dos princípios constitucionais de equidade e cidadania.

Promulgação da lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) (Brasil, 1996), bem como as resoluções educacionais decorrentes dos avanços das resoluções educacionais e da Constituição de 1988, representam um importante progresso no que diz respeito no atendimento à infância, ao estabelecer diretrizes que valorizam o desenvolvimento integral da criança. Nos documentos

Oficiais, a Educação infantil é formalmente reconhecida como etapa inicial da educação básica, consolidando seu papel fundamental na formação humana. Diante disso, a criança passa a ser vista como um sujeito de direitos, com necessidade específicas para sua idade e potencialidades que devem ser estimuladas por meio de práticas educativas abrangentes, articuladas ao cuidado e à participação ativa da família e da comunidade, conforme artigo 29 da LDB 9394/96:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1996)

Em 1998, foi lançado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), um marco importante na consolidação das diretrizes para essa etapa da educação básica. Contudo, houve divergências e debates em torno da elaboração de uma orientação curricular como o RCNEI que foi permeados por críticas, especialmente no que diz respeito à forma como eram concebidos os objetivos dessa etapa educacional e aos caminhos propostos para a estruturação de uma política Nacional de Educação Infantil. Segundo Cerizara (1999):

Este documento pode significar um retrocesso para a educação infantil no Brasil, pois não só apresenta uma proposta escolarizante para as crianças de 4 a 6 anos, como estende esta proposta para as crianças de 0 a 3 anos. [...] o RCNEI apresenta uma proposta de trabalho que rompe com o esforço que tem sido realizado no sentido de construir uma Pedagogia para a Educação Infantil que respeite as especificidades do trabalho com crianças menores de 7 anos que frequentam creches e pré-escolas. (CERIZARA, 1999, p. 19-20)

Kuhlmann Jr. (2003) apud Guimarães (2017 p. 122), também levanta críticas as reais intenções das ações do Ministério da Educação (MEC) e da proposta veiculada pelo RCNEI:

A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional mostra o poder econômico do Ministério da Educação e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições. Com isso, a expressão no singular – referencial – significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse única.

Após o RCNEI, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CEB nº 1, de 07/04/1999 posteriormente revisada pela Resolução CNE/CBE nº

5, de 17 de dezembro de 2009) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 1999). Essas diretrizes estabelecem princípios, fundamentos e procedimentos destinados a orientar as políticas públicas, bem como a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares voltadas à Educação Infantil. A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, nos diz que:

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 p.1, grifo nosso)

Ainda segundo A Resolução nº 5 em seu Art.6º que estabelece os princípios fundamentais que devem orientar a organização curricular da educação infantil:

Art. 6º As propostas pedagógicas de 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 p.2)

Em 2014 outro marco importante para o avanço da Educação Infantil foi aprovado trata-se do Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em junho de 2014, com vigência até 2024 (Brasil, 2014), estabeleceu como primeira meta a universalização da educação infantil na etapa pré-escolar para crianças de quatro a cinco anos até o ano de 2016. Além disso, o plano propôs a ampliação da oferta de vagas em creches, com o objetivo de atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos de idade até o término de sua vigência. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil, 2016), nenhuma das metas foi realizada inteiramente, nem a que define o investimento mínimo em educação foi cumprida, em 2017 "[...] ocorreu com uma tendência geral de ampliação das desigualdades de acesso segundo os grupos que foram comparados – fato preocupante que revela a necessidade de políticas específicas" (Brasil, 2016, p. 46). Diante disso, a expansão dos espaços destinados à educação infantil tem recebido

uma maior atenção, isso se deve ao fato de que, ao ser incorporada como uma meta da educação nacional, a educação infantil passa a demandar, em tese, maior comprometimento por parte dos estados e municípios.

Em 2017, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que passou a orientar os currículos e as propostas pedagógicas das instituições de ensino públicas e privadas em todo o país.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2018 p.7)

O processo de construção e homologação da BNCC teve como objetivo, entre outros, mitigar tensões entre diferentes grupos políticos envolvidos na definição das diretrizes educacionais. O Brasil tentou por décadas estabelecer uma proposta curricular para a educação brasileira, a BNCC emergiu como resultado de negociações permeadas por interesses políticos diversos. Este importante documento que orienta os currículos e instituições de ensino, trouxe significativas contribuições para o campo afetivo na educação infantil, reconhecendo a importância das relações emocionais no desenvolvimento integral da criança, pois a BNCC inclui as competências socioemocionais como parte das dez competências gerais da educação básica, além de trazer a relação professor e aluno como base do processo educativo, reforçando o papel do professor como mediador afetivo, traz também a integração entre o cuidar e educar, reconhecendo o afeto dentro das práticas pedagógicas, o que pode ser observado na própria BNCC, com os seguintes direitos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito da Educação Infantil:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (Brasil, 2018, p.38).

Ainda segundo a BNCC:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (Brasil, 2018, p.37).

Assim, observa-se uma série de transformações nos papéis desempenhados pelas creches e pré-escolas, especialmente na função e formação dos profissionais que atuam nesse nível de ensino (Kishimoto, 2002).

Este breve panorama histórico da trajetória da educação infantil é fundamental para compreendermos as principais transformações que marcaram essa etapa da educação no Brasil. Pois como observou-se ao longo deste percurso, a afetividade, embora historicamente subvalorizada nos documentos normativos da educação, foi ganhando espaço progressivamente como dimensão essencial para o desenvolvimento integral do estudante, especialmente na educação infantil.

Nesse contexto, a educação infantil tem sido objeto de grandes revisões, no que diz respeito às concepções de educação e ensino. Nesse processo, o docente passa a ser reconhecido como agente essencial na construção das experiências formativas das crianças, assumindo um papel central no desenvolvimento integral na primeira infância (Kishimoto, 2002)

A atuação com crianças na primeira infância, demanda atenção e uma multiplicidade de aspectos. Conforme destaca Campos (1999), é imprescindível que o docente da educação infantil possua conhecimento aprofundado sobre etapas do desenvolvimento infantil, compreendendo suas características, o contexto sociocultural de origem das crianças e suas formas de aprendizagem. Sendo, tal

compreensão essencial para a construção de uma prática pedagógica que promova a educação em sua totalidade, na qual o ato de cuidar se integre de maneira indissociável do processo educativo.

3 A AFETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

A presente seção abordará à análise da identidade docente, compreendida como um processo dinâmico de construção que envolve dimensões históricas, pessoais, sociais e profissionais. A análise fundamenta-se nos aportes teóricos de Dubar (2005), Pimenta (1996), Garcia (2010), entre outros, cujas contribuições nos direcionam a uma melhor compreensão sobre a identidade docente.

A identidade docente constitui-se como um processo histórico, social e cultural, que ultrapassa a função de ensinar conteúdo. Ela envolve dimensões pessoais, institucionais, culturais e políticas, sendo continuamente construída e reconstruída ao longo da trajetória profissional. Como evidenciam Pimenta (1996) e Tardif (2012), a identidade docente não é estática, mas ela resulta de interações do cotidiano entre os saberes, as práticas e como esses profissionais se posicionam, isso vai moldando o “ser professor”.

Diante disso, a afetividade emerge como um elemento constitutivo da profissão. Mais que um aspecto subjetivo, ela vai se manifestando nos vínculos estabelecidos, influenciando diretamente a forma como o professor se reconhece e é reconhecido. Da mesma maneira que pode fortalecer a identidade docente, gerando pertencimento e sentindo, ela também expõe dilemas quando confrontada com a desvalorização social, a vinculação do afeto ao gênero feminino, trazendo o cuidado ligado à maternidade. Nesse sentido, esta seção abordará a identidade docente em sua complexidade, discutindo como ela se constrói, os dilemas que a atravessam e o papel da afetividade nesse processo.

O conceito de identidade tem se consolidado como um campo de investigação nas ciências humanas, dada a sua relevância para a compreensão dos indivíduos e das dinâmicas que estabelecem com o mundo ao seu redor. No contexto das práticas profissionais, a formação da identidade está intrinsecamente vinculada a uma multiplicidade de fatores que exercem influência significativa sobre sua constituição, entre esses elementos, destacam-se a remuneração recebida, o nível de qualificação exigida, o reconhecimento social conferido à profissão, o percurso histórico da

ocupação das dinâmicas estabelecidas pelo mercado de trabalho. Para Pimenta (1996) a identidade docente é construída a partir do significado que cada professor atribui à sua profissão, assumindo assim simultaneamente os papéis de autor e ator de sua prática pedagógica. Essa construção ocorre no cotidiano da atividade docente e está profundamente arraigado em seus valores pessoais, na forma como se posiciona no mundo, em seu percurso de vida, nos saberes que mobiliza, assim como nas suas angústias e aspirações.

Conforme Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p.48), entende-se por identidade profissional docente:

As posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas.

A construção da identidade profissional abrange o conjunto de identificações atribuídas a determinada profissão ao longo de sua trajetória individual, refletindo suas experiências, percepções e significados acumulados que moldam o modo como o sujeito se identifica e atua profissionalmente. Para Levenfus (1997, p.122) “A formação da identidade ocupacional pertence a cada indivíduo inserido em sua história, e deverá continuar pertencendo, enquanto projeto de vida ou de futuro.”

Em seus estudos sobre a sociologia das profissões, Dubar (2005) compreende que a identidade docente se refere a um conjunto de “formas identitárias”, que resultam de uma variedade de processos de socialização dos docentes, nos quais ocorrem transações entre uma “identidade para si” (que o sujeito se atribui a si mesmo numa tensão entre o real e o ideal) e uma “identidade atribuída” (os “mandatos” que os outros e a cultura atribuem ao sujeito).

Segundo Garcia (2010) a identidade docente configura-se como um processo de identificação e diferenciação, marcado por sua natureza dinâmica e provisória. Sendo essa que essa construção resulta de negociações simbólicas realizadas pelos professores, influenciadas por múltiplas variáveis, tais como suas trajetórias, as relações interpessoais e as condições de trabalho, bem como pela história e cultura que moldam a docência como prática profissional. Além disso, essa identidade é permeada por representações disseminadas por discursos que disputam os sentidos

atribuídos aos modos de agir e de ser dos professores no exercício da docência e na vivência cotidiana da profissão.

Importa assinalar que os debates atuais sobre a profissão docente apontam para um ataque frequente a sua autonomia, status de profissão e, por conseguinte, à identidade profissional, advindos das agendas políticas e econômicas internacionais que repercutem nacionalmente nas instituições educacionais. (Locatelli, 2018, p.164-165)

Nesse sentido Vezub (2009), nos mostra que, um dos principais desafios da docência, enquanto profissão, consiste em responder às necessidades e especificidades pertinente à própria categoria docente, em vez de se limitar a atender às demandas imediatas impostas pelas políticas educacionais vigentes.

Nesse contexto torna-se fundamental reconhecer a complexidade do trabalho docente e a necessidade de se colocar em pauta a efetividade da formação contínua, da autonomia profissional e da capacidade de análise crítica diante das transformações sociais e institucionais que impactam o campo educacional.

A pesquisa desenvolvida por Locatelli (2018, p. 167), evidencia que há uma crise na construção da identidade profissional docente, em suas palavras

De forma geral, os estudos sobre a profissão docente verberam que há uma crise na construção de sua identidade profissional. Essa situação estaria ligada a duas questões que se complementam e que possuem vários desdobramentos: primeiro, a natureza do trabalho docente (vocação/missão ou serviço público estatal) e a segunda, as mudanças no cenário socioeconômico da América Latina, que vem afetando as relações de trabalho e tem se configurado na precarização do trabalho docente. (Locatelli, 2011, p.167)

Observa-se que é fundamental comprovar a relação entre o afeto e os dilemas que envolvem a identidade docente, especialmente no contexto da Educação Infantil. Historicamente, nota-se a predominância da concepção de que as mulheres seriam mais apropriadas para exercer tal função, em razão de atributos culturalmente associados aos cuidados e à maternidade. Tal perspectiva colabora para a feminização da profissão nesse segmento, reforçando estereótipos que influenciam tanto no reconhecimento da profissão, quanto nas condições de trabalho, assim como na valorização dos profissionais da área.

Como nos diz Yannoulas (1992) apud Locatelli (2018), a inserção de mulheres na profissão docente instaurou um contraste conceitual que pode ser compreendido

em duas dimensões, o primeiro, observa-se o aspecto quantitativo, que corresponde ao aumento da participação feminina da profissão, esse processo identificado como feminilização. Em segundo lugar, tem o aspecto qualitativo, que se refere à construção simbólica de uma identidade docente marcada por vários atributos que foram culturalmente associados ao feminino, como cuidado, afeto, paciência, entre outros, a esse fenômeno denominado feminização. Podendo assim, compreender que essa feminização do magistério ocorre a partir de vários fatores, sobretudo por ser uma profissão que culturalmente é associada e considerada compatível com os papéis sociais atribuídos a figura feminina, além de fatores como remuneração, prestígio social na carreira contribuírem para afastar os homens.

Sobre isto, Cipollone (1989, p. 89 apud Ongari, 2003, p. 116) afirma que:

[...] de modo simbólico: “[O trabalho da educadora é] um trabalho desenvolvido quase exclusivamente por mulheres e que se caracteriza como um trabalho de mulher. Isto determinou a sua desvalorização e o pouco poder social [...]. É necessário partir de um ponto de vista diferente, recolocando a função de cuidar como atividade central e necessária ao funcionamento da sociedade e reinterpretando, de modo diferente do que se fez no passado, a relação entre saberes naturais sobre a educação de criança e conhecimento científico sobre o seu desenvolvimento, que foi frequentemente avaliado sob uma ótica hierárquica, a favor do saber neutro da ciência, e tornar mais visível a conotação sexual destes saberes naturais, familiares, até questionar sobre maternidade e sobre a sua posição na sociedade e na cultura.

A respeito da predominância expressiva da presença feminina na profissão docente, Carvalho (1999) destaca:

[...] a questão central quanto ao trabalho docente é que a sua feminização não é apenas a entrada de mulheres na ocupação de professora, mas, ao lado da mudança na composição sexual da ocupação, também um processo de deslocamento de significados – de escola, ocupação, ensino, mulher, feminilidade, maternidade, masculinidade, criança – que resultou na contiguidade observada hoje entre as representações de mulher, mãe e professora. [...] Da mesma forma, conceitos como profissionalismo e proletarização, qualificação e desqualificação, combatividade sindical e desmobilização estão articulados, nessa ordem, aos significados historicamente mutáveis do masculino e feminino, isto é, à história do gênero. (Carvalho, 1999, p. 37)

Assim, pode-se compreender que a autora faz referência a uma especificidade que merece ser levada em consideração na análise do trabalho docente. A autora traz em suas pesquisas particularidades da profissão que exigem atenção no debate sobre valorização e a construção da identidade dos profissionais da educação. A autora

evidencia que o exercício do magistério nas etapas iniciais está profundamente marcado por dimensões afetivas e relacionais, tradicionalmente associadas à prática pedagógica, que são frequentemente interpretadas como elementos que desqualificam a profissão, uma vez que relegam a um plano secundário a dimensão intelectual, historicamente vinculado à masculinidade. Essa leitura distorcida contribui para a reprodução de estereótipos que desvalorizam o trabalho docente. Segundo a autora é necessário refletir criticamente sobre essa compreensão, pois ela carrega preconceitos e concepções extremistas acerca dos profissionais e das profissões que têm o cuidado como prática central.

Como discorrido na seção anterior, historicamente, as mulheres conquistaram avanços significativos no campo educacional, assim como a educação deu importantes passos no que diz respeito a educação infantil, entre os quais se destacam a criação das creches públicas, fruto de reivindicações das trabalhadoras da década de 1970, a inclusão da educação infantil no sistema formal de ensino, mas ainda deve-se ter um olhar de atenção no que diz respeito à valoração da classe, trazendo aqui dimensões: políticas, que garantam melhores condições de trabalho; social, com a valorização da atuação profissional e também afetiva, no que diz respeito à construção de relações que reforcem sua identidade e dignidade profissional.

A Educação Infantil enfrentou e ainda enfrenta desafios significativos que comprometem seu reconhecimento e valorização social, essa fragilidade se manifesta, entre outros aspectos, nos baixos salários dos profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos, na precariedade de muitos cursos de formação inicial, entre outros, assim como na persistência do imaginário assistencialista que marcou o surgimento das instituições voltadas a essa faixa etária. Segundo Assis (2009) tais fragilidades decorrem de concepções equivocadas ainda presentes sobre os processos de cuidar e educar.

Essas concepções levam à ideia de que a creche é um espaço destinado apenas ao cuidado das crianças enquanto os pais trabalham, enquanto a pré-escola seria voltada exclusivamente à preparação para o ingresso no ensino fundamental. Soma-se a isso a visão distorcida de que as instituições de educação infantil são locais voltados apenas para o brincar, desconsiderando o potencial educativo desta prática. A superação dessas concepções exige uma profunda transformação na forma de compreender a infância, a criança e o papel da educação nos primeiros anos de vida.

Assim sendo, “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (Freire, 2018, p. 57).

A reflexão de Freire revela com clareza a relevância constante de repensar e analisar a prática pedagógica, é justamente a consciência da incompletude humana que sustenta a possibilidade de acreditar em uma educação mais eficaz, fundamentada em um processo educativo contínuo. Para o autor citado, a educação constitui um instrumento essencial para que os indivíduos se tornem protagonistas de sua própria história (Freire, 2018).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS DA PESQUISA

Esta seção apresenta os procedimentos metodológicos e resultados da pesquisa, cujo objetivo central foi analisar a dimensão da afetividade na construção da identidade do docente da Educação Infantil e sua relação com o processo de feminização da profissão. A investigação buscou compreender de que forma as práticas afetivas permeiam o cotidiano docente, influenciando na formação da identidade docente.

É interessante assinalar que a literatura da área apresenta uma multiplicidade de questionamentos que problematizam o próprio status da docência enquanto profissão, pois é possível perceber, “[...] características mais ou menos consensuais entre os especialistas no assunto, quando se trata de conceituar uma profissão, mas também certos traços quase incompatíveis, ao tentarmos aplicar esse conceito ao magistério” (Ludke; Boing, 2004, p. 1161).

Se analisarmos, quais os valores são socialmente atribuídos às atividades desempenhadas por mulheres e homens na sociedade, essas práticas recebem o mesmo reconhecimento e prestígio? Além disso, é garantida a equivalência na remuneração por hora trabalhada quando se trata de funções iguais? Quais atividades são desempenhadas por homens e mulheres? Assim, fatores relacionados à questão de gênero, além do aspecto sobre o reconhecimento social e econômico, fazem com que a docência seja frequentemente interpretada como uma semiprofissão, sobretudo quando comparada com as chamadas profissões clássicas, como medicina, engenharia entre outras. Essa percepção decorre da combinação entre a relevância social atribuída ao magistério e a persistente desvalorização simbólica e material,

revelando assim, tensões históricas no que diz respeito à constituição do status da profissão.

Diante disso, como vimos anteriormente a discussão sobre os valores socialmente designados às atividades de homens e mulheres encontra-se um exemplo concreto o campo educacional, pois a feminização do magistério, especialmente no ensino básico, evidencia como determinadas funções são associadas ao gênero feminino. Historicamente, o magistério foi considerado uma extensão das funções de cuidado atribuído às mulheres, como se fosse algo ligado ao “maternar”, a partir de 1970 com a mobilização para criação de creches, reforçou a ideia de que ensinar crianças não exigiria alta qualificação técnica, mas sim ter “vocação” ou ter “instinto materno, feminino”. Segundo Vianna (2013), a feminização do Magistério não se restringe ao ingresso de mulheres na profissão docente, trata-se de um fenômeno que deve ser analisado a partir das intersecções entre classe e gênero. Historicamente, as primeiras mulheres a ocuparem esse espaço, foram mulheres brancas de classe média, cuja feminilidade correspondia ao ideal socialmente construído para época e função.

Assim, ao analisarmos esse processo histórico, observa-se que atributos como “vocação”, “instinto materno” e “afeto” foram tradicionalmente associados às mulheres, sendo estas consideradas ideais para o exercício da docência, especialmente por sua condição de gênero. Então, é necessário destacar a relação entre o afeto e os dilemas vinculados ao status e à identidade da profissão docente, considerando que, historicamente, prevaleceu essa ideia das mulheres como mais adequadas para a função, principalmente no âmbito da educação infantil.

Diante desse contexto e buscando responder às indagações- “A afetividade interfere na construção da identidade do docente de Educação Infantil? Quais suas manifestações no desenvolvimento das atividades pedagógicas na Educação Infantil?” surgiu o interesse pela temática em pauta neste estudo.

A respeito da metodologia empregada, utilizamos a abordagem qualitativa, a qual, segundo Gil (1999), propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos. Esta pesquisa classifica-se como exploratória, segundo Gil (1999), esse tipo de pesquisa tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos

e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

O mesmo é acrescido de pesquisa bibliográfica, que segundo Lakatos e Marconi (2001, p. 43-44):

Trata-se de um levantamento de toda bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas em imprensa escrita (documentos eletrônicos). Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com aquilo tudo que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações.

Por sua vez, nosso campo de pesquisa foi a escola “Y”¹ localizada no município de Porto Franco-MA, que conta com creche e pré-escola, contemplando bebês de 6 meses a crianças pequenas de 05 anos. A escolha dessa escola se deu por atender desde bebês a crianças pequenas, abrindo espaço para olharmos com atenção essas duas fases. Quanto à escolha dos sujeitos da pesquisa, foram selecionados os docentes que atuam na referida escola, considerando que são profissionais que atuam nessas etapas da educação, que compreendem sua identidade pedagógica a partir de suas vivências em sala de aula.

Como instrumentos de coleta de dados, fez-se uso do roteiro de entrevista semiestruturada com questões abertas e fechadas de múltipla escolha. Segundo Triviños (1987, p. 146) “[...] a entrevista semiestruturada em geral é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa[...]”.

Os dados obtidos através das entrevistas, realizadas presencialmente e gravadas em áudios, passaram por um processo de transcrição², logo após foi feita uma tabela com todas informações para análise. Após essa etapa, realizou-se a checagem das informações obtidas, confrontando-as com as contribuições dos autores aqui utilizados como referência, a fim de possibilitar assim uma análise mais detalhada e profunda.

A pesquisa foi conduzida com quatro profissionais (identificados aqui como professores A, B, C e D) atuantes na creche e na pré-escola, sendo os entrevistados

¹ Utilizamos uma nomenclatura fictícia para a escola, com a finalidade de mantermos o anonimato dos docentes respondentes de nossa pesquisa.

² As respostas apresentadas foram mantidas em transcrição literal, sem ajuste de fala, a fim de preservar a fidedignidade dos discursos e a subjetividade expressa pelos participantes no momento da coleta de dados.

3 do sexo feminino, onde estas estão numa faixa etária entre 35 a 55 anos, e 1 profissional do sexo masculino com idade entre 45 a 54 anos. Quanto ao estado civil, sendo dois solteiros, um divorciado e um casado, 3 possuem filhos e um não, os que possuem, são todos com faixa etária acima de 11 anos. No que diz respeito à formação inicial dos entrevistados, 3 possuem formação inicial em Pedagogia e apenas um iniciou no Magistério, 2 dos profissionais entrevistados possuem especialização (C e D) e 2 não possuem especialização (A e B), o período notado para ausência de aperfeiçoamento continuado da formação profissional corresponde a um período de 20 a 26 anos desde o início da sua atuação como professor.

4.1 ENTRE O CUIDADO E O ENSINO: A AFETIVIDADE A PARTIR DA COMPREENSÃO DOS DOCENTES

Como foi possível observar nas seções anteriores, a identidade docente não é um conceito estático e firmado apenas por diretrizes curriculares ou diplomas acadêmicos, ela é um processo, construído diariamente pelas relações que se estabelecem no contexto escolar. Nesta subseção voltamos nosso olhar para as narrativas construídas durante as entrevistas, buscando compreender como a afetividade permeia o “ser professor” e as relações estabelecidas no cotidiano desses profissionais.

Quando perguntado aos entrevistados qual o principal motivo que levou você a atuar na educação infantil? 2 responderam que foi a primeira oportunidade aprovada em concurso ou processo seletivo e 2 escolheram especificamente a EI. No que diz respeito à faixa etária das crianças que os entrevistados trabalham, 2 atuam na creche e 2 na pré-escola.

Nas entrevistas realizadas, foi recorrente a percepção dos docentes de que o afeto constitui um elemento indispensável na prática pedagógica, mas que, ao mesmo tempo, este é frequentemente interpretado como uma extensão dos atributos femininos, sendo que muitas vezes acontece de o próprio docente incorporar essa colocação, como na entrevista realizada, a fala da professora “A” quando perguntando: Você acredita que a afetividade influencia sua forma de ensinar? De que maneira? E a professora respondeu:

Sim. Por que a gente trabalhar assim, no caso **com amor**, as crianças ver na gente assim um **papel como se a gente fosse mãe, chama a gente de mãe, de vó, de tia**. (Professora A, grifos nossos)

A fala da professora “A” evidencia uma naturalização do instinto materno como justificativa para a presença de mulheres na EI. Essa fala dialoga com uma análise feita por Louro (1997), ao evidenciar que a feminização do magistério se construiu historicamente pela associação entre gênero e cuidado, o que contribuiu para a desvalorização da profissão, conforme pode ser observado a seguir:

Já que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a verdadeira carreira das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, a menos que possa ser representada de forma a se ajustar a elas. Em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc. para que possa ser reconhecido como uma profissão admissível ou conveniente. (Louro, 1997, p. 96-97)

Em outro momento, quando perguntado, você acredita que o cuidado e a afetividade são atributos femininos?

Eu creio que sim. Acho que as mulheres, [...] as mulheres elas sempre são mais amorosas, a maioria das mulheres que trabalham aqui mesmo na creche são todas mães, avós, porque eu já sou vó né, fui mãe, já tenho todo aquele cuidado, como que é uma criança. (Professora B)

Trazendo essa interpretação de que embora o afeto seja reconhecido como fundamental na prática pedagógica, sua vinculação ao feminino limita o reconhecimento da identidade docente como sendo profissional da educação.

Buscando instigar isso, foi perguntado: Para você o que significa ser professor (a) da Educação Infantil? As respostas foram:

[...] sempre foi meu sonho trabalhar com os bebezinhos né, com as criancinhas então eu acho, excelente, ótimo [...] eu amo trabalhar com as crianças, **assim a gente ver que o amor delas é sincero com a gente**. (Professora A, grifo nosso)

[...] eu gosto muito da minha área de educação, eu gosto muito da minha formação, eu gosto muito da minha área de atuação, eu gosto da educação infantil e pra mim é o significado é eu vejo como **uma profissão muito importante embora muito desvalorizada pela sociedade**, mas eu tenho muito prazer em está é nessa, nesse campo, dentro dessa área, ocupando esses espaços, porque é muito singular o nosso trabalho, ao mesmo tempo que a gente tá ali exercendo não só o meu papel ali de professora né, a gente sempre tá envolvido em outros setores, porque educação é uma coisa muito

abrangente, então assim é eu vejo a educação como **algo muito significativo que faz é a gente conseguir através do nosso trabalho alcançar aquela criança, através da educação.** (Professora C, grifos nossos)

[...] fato da criança pôr a gente ter, até os nossos documentos, eles terem, trazerem isso pra gente, o cuidar e o educar eles são indissociáveis então motivo é exatamente esse, você ter a possibilidade de ditar com o público que ele tem um envolvimento afetivo né, vai te ouvir mais e você também tem a possibilidade claro de receber isso como troca né, a informação da criança, mas basicamente foi isso a razão principal. [...] (Professor D)

A fala dos docentes revela uma complexa teia de significados atribuídos ao exercício na Educação Infantil. As falas coletadas evidenciam o debate acerca da vinculação entre o afeto, a prática pedagógica e a naturalização do cuidado como atributo intrinsecamente feminino. Embora o afeto seja um componente inegavelmente fundamental no processo de ensino-aprendizagem, a sua apropriação como uma extensão dos instintos maternos atua como um forte limitador do reconhecimento da identidade docente enquanto prática profissional e intencional.

Essa limitação fica evidente na fala da Professora “A”, que, ao ser questionada sobre a influência da afetividade, como mencionado anteriormente, responde que o trabalho se dá “com amor” e que as crianças a veem como “mãe, vó, tia”. Tal percepção é retomada pela Professora “B”, que naturaliza o cuidado ao afirmar que “as mulheres são sempre mais amorosas” e justifica sua aptidão profissional pelo fato de já ser mãe e avó (já tenho todo aquele cuidado de como é uma criança). O discurso dessas profissionais reforça com precisão a tese de Louro (1997), que aponta como o processo histórico de feminização do magistério se deu a partir do empréstimo de atributos tradicionalmente delegados à mulher. Ao transformar a sala de aula em uma extensão do lar, e a professora em uma substituta materna, esvazia-se o caráter científico, político e pedagógico da profissão. A docência deixa de ser vista como uma profissão que exige a construção de saberes técnicos e científicos, passando a ser lida como um mero ato de doação afetiva.

Em consequência desse esvaziamento, surge um segundo fenômeno problemático: a vinculação da docência a um suposto “dom”, justificado pela vocação e pelo amor em detrimento da racionalidade pedagógica. A Professora “A” reforça essa concepção ao afirmar que trabalhar com crianças “sempre foi meu sonho” e que o “amor delas é sincero”. Quando a prática na Educação Infantil é ancorada primariamente no amor e no instinto, há uma perigosa ausência de reconhecimento

de suas bases epistemológicas e metodológicas. O ato de educar não se sustenta apenas na boa vontade ou no carinho, mas exige planejamento, conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e intencionalidade.

Contrapondo isso, temos o posicionamento do Professor “D” e da Professora “C”. Enquanto o Professor “D” ancora o cuidado e o afeto em “nossos documentos” (diretrizes legais e curriculares), demonstrando clareza sobre a indissociabilidade entre o cuidar e o educar como princípio institucional, a Professora “C” defende a sua atuação como uma “profissão muito importante, embora desvalorizada”, reconhecendo a singularidade e a abrangência do trabalho docente além do simples afeto. Em razão disso, destaque-se outro ponto, quando perguntado “com qual abordagem pedagógica você mais se identifica e busca aplicar em sua prática?”

A professora “C” afirma:

Não existe aquilo que às vezes alguns educadores falam assim: é o método tal que é bom para alfabetizar, [...], não é, são vários métodos, como a Magda Soares fala, a gente tem que apropriar, [...] a gente usa várias coisas ao mesmo tempo, porque cada criança é um serzinho ali singular, tem sua especificidade.

A mesma linha de raciocínio segue para o professor “D”:

É mais essa questão do conhecimento que a criança traz, indo um pouco pra Paulo Freire, sabe, essa questão de você ouvir mais, a partir daí você traçar, um objetivo com a criança, então o meu fazer ele tá muito voltado pra isso, primeiro eu tenho que observar a minha criança, tenho que ver o que ele traz, pra eu poder entrar com o trabalho digamos meticoloso, **metodológico** né, **intencional**. (grifos nossos)

As professoras “A” e “B” não souberam responder. É imprescindível, portanto, pontuar outro aspecto dessa percepção romantizada da docência como dom materno ancorado no amor, e que pode estar vinculado a um dos dados mais alarmantes da profissão: a estagnação acadêmica. Apesar deste não ser o objetivo deste trabalho, cabe ressaltar a necessidade de se olhar para a estreita relação entre a estagnação acadêmica e à docência como atributo feminino, salienta-se que essa relação conta com “N” fatores de causas, como a dupla jornada de trabalho da mulher, a falta de investimentos dos órgãos públicos contratantes para a mão de obra especializada, com isso quero dizer, a reserva hábil do afastamento do tempo de serviço para especialização em seus planos de cargos e carreiras etc.

Não por acaso, esse fato é observado nas falas das profissionais que não possuem especialização, professoras “A” e “B”, das quais são as mesmas que reproduzem com mais força o discurso do maternar (tia, vó, instinto). A correlação do tempo de atuação entre as falas dos professores é outro ponto que deve ser posto nesses dados, ao analisar essas falas, enquanto o professor “D” e a professora “C” possuem um intervalo de 3 a 4 anos do tempo de atuação e nesse período a formação continuada, as professoras “A” e “B” possuem um intervalo de 20 a 26 anos do tempo de atuação sem nenhuma especialização na área. O período de 20 a 26 anos de atuação sem nenhum aperfeiçoamento continuado, como o das professoras “A” e “B” não é apenas um dado estatístico, mas o sintoma de uma concepção ideológica.

Afinal, se a capacidade de ser professora da Educação Infantil advém de um dom natural feminino ou da experiência prévia com a própria maternidade, qual seria a necessidade de retornar à universidade, de ler novos teóricos ou de se especializar metodologicamente? E para quê haver incentivo público para se manter isso a esses profissionais?

A crença de que “basta ser mulher e ter amor” atua como uma armadilha que imobiliza o profissional. A ausência de formação continuada por mais de duas décadas revela como a pedagogia do dom dispensa o rigor científico. A qualificação profissional passa a ser vista como supérflua diante da “vocação natural”. É em vista disso que desconstruir a ideologia do dom, do maternar e da feminização do magistério não é apenas uma questão de correção de significação, deixar de ser a “tia” para ser a “professora”, mas uma necessidade política de sobrevivência da profissão. Somente ao desvincular a ideia do dom afetivo como atributo à profissão, será possível que esses profissionais, a sociedade, o Estado e as instituições, reconheçam a necessidade inegociável do aperfeiçoamento constante e da valorização intelectual de quem atua na primeira etapa da Educação Básica.

É notório que há uma ligação estreita entre afeto e cognição na Educação Infantil. Para que a criança amplie suas redes de interação nessa fase, é essencial que ela se sinta acolhida e inserida em um ambiente agradável, favorável ao aprendizado. Nesse sentido, o professor assume o papel de mediador das relações, garantindo que o processo educativo seja permeado por vínculos afetivos que potencializem o desenvolvimento cognitivo da criança.

Autores como Piaget (1976), Vygotsky e Wallon (2007), apresentam em suas pesquisas, relevantes contribuições acerca da afetividade como um elemento

importante para o processo de ensino aprendizagem humana. Eles destacam em seus estudos que é por meio da relação com o outro que o indivíduo se desenvolve, evidenciado a importância das interações sociais e afetivas na construção do conhecimento.

Piaget (1976), afirma em seus estudos, que o afeto exerce um papel essencial no desenvolvimento das estruturas cognitivas. A ausência de vínculos afetivos pode atrasar o progresso intelectual, uma vez que embora o afeto não explique por si só a construção das inteligências, ele orienta e influencia de forma significativa os processos de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento das atividades mentais.

Quando perguntado: você acredita que a afetividade influencia sua forma de ensinar? De que maneira?

Sim, **e na forma que a criança aprende também**. [...] quando tem essa troca de conversa né, entre eles comigo, com as outras professoras da turma que a gente tá ali todos envolvidos né, é nesse momento ali que as crianças as vezes ela pode até fazendo alguma coisa conversando com um coleguinha, não pra chamar atenção, mas quando tem esse envolvimento de todos ali dentro da, de todos da turma acaba que esse processo de ensino/aprendizagem para as crianças ele fácil, ele fica mais suave, mais fácil entre parênteses, mas, mais suave, porque assim ela vai se sentir valorizada, e é isso tipo que vai despertar o interesse da criança, **quando ela se senti valorizada**, é eu vejo muito meus pequenos lá na turma o tanto que o olhinho deles brilham, eu as vezes eu tô falando um negócio com eles, ai eles vão “ah tia eu sei”, sabe ai eu falo “olha crianças vamos ouvir o que o fulano tem pra nos contar”, ai a criança vai lá e contribui, e fala e tudo, ai sempre no final eu sempre falo assim “olha que legal, vamos bater palmas pra fulano” ai então eles ficam com o peito estufado, assim de poxa **eu estou sendo aqui ouvido, eu estou sendo valorizado**, meus amigos estão aqui me aplaudindo, porque eu contribuí, então é tudo isso faz parte, tudo tá no pacote. (Professora C, grifos nossos)

Segundo Gadotti (1999) para o aluno, torna-se mais significativo e proveitoso aprender em um ambiente (tanto físico quanto humano) que lhe propicie motivação.

Pode-se constatar pelas contribuições dos estudos de Piaget e pela resposta da professora “C”, que o afeto e as interações sociais são fundamentais nesse processo de ensino/aprendizagem, e que a ausência de afeto pode desencadear, em determinados casos, desinteresse. Sem interesse, a curiosidade não se manifesta, o que compromete o desenvolvimento mental, tornando-o incompleto. Isso pode acontecer porque a afetividade e cognição constituem dimensões indissociáveis do processo educativo, completando-se mutuamente na formação do indivíduo.

Para Grise, (1971) a relação entre o professor e o aluno transcende os limites profissionais e institucionais, configurando-se como um vínculo que envolve

dimensões afetivas e emocionais significativas para a vida da criança. Essa interação fundamenta-se na troca de afetividade e interação, constituindo-se como eixo norteador tanto da elaboração do conhecimento quanto do desenvolvimento emocional da criança.

Buscando compreender sobre a afetividade em relação à feminização do magistério foi perguntando: O que significa “educar com afeto” para você? As respostas obtidas foram:

[...] pra mim, educar com afeto, é você trabalhar com amor, né, isso aí com amor, com carinho. (Professora A)

Eu gosto de trabalhar com as crianças da educação infantil, principalmente essa turminha que estamos agora **eles são muito amorosos**, e a gente **brinca** muito com eles sobre contar historinha, fazer rodinha[...]. (Professora B)

Pra mim eu não romantizo minha profissão e eu gosto de deixar as coisas bem separadas, pra mim, é você ter aquele olhar atento para a criança, é você conversar olhando no olho da criança, você se abaixar e é você fazer aquela troca ali, é o ouvir o que minha criança tem para me contar, é o eu abrir espaço para que ela se expresse, no momento da roda, no momento que a gente tá cantando, as vezes eu tô ali explicando uma atividade do material didático e a criança levanta o bracinho ou fala “professora, professora” e ela quer contribuir com alguma coisa, **então afetividade pra mim é isso, é eu parar ali, parar o que eu tô falando pra poder ouvir aquela criança, na roda abrir espaço pra que ela se expresse, [...] porque a criança já vem com saber dela né, construído dentro de casa, que é o primeiro universo né da criança, é a casa o lar dela, a família dela, então a criança ela já vem com muitos saberes e ela quer falar dentro da sala de aula**, ela quer compartilhar aquilo ali, então assim pra mim afetividade é isso, é eu abrir esse espaço para eu ouvir minha criança. (Professora C, grifo nosso)

Pra mim é fundamental, é fundamental porque até mesmo a gente observando os nossos teóricos né, principalmente Henry Wallon que é um dos teóricos que trazem isso com mais clareza, com mais profundidade, **não é possível você estabelecer um diálogo sem ser receptivo**, tanto é você chega aqui se a gente não tiver uma forma agradável, uma forma sorridente de compartilhar o momento, não vai ser viável, então eu parto desse princípio. Às vezes até abrindo um parêntese às vezes eu sou até criticado pelos colegas, pelas colegas sabe, que parece aquela coisa de aí, falta pulso, não é isso, é uma forma de diferente de você tentar uma relação, um diálogo e ainda hoje que o nosso público é bastante agitado né, convive com uma série de experiências que às vezes dificultam um pouco né, aí você tem que ter um pouco mais de paciência, mas é basicamente isso. (Professor D, grifos nossos)

Ao analisarmos as falas dos professores supracitados, observa-se que as falas das professoras “A” e “B” se posicionam na educação onde o afeto é colocado de uma forma mais emotiva, trazendo em suas perspectivas e falas, o lado realmente afetivo e emotivo, destacando sentimentos como carinho, amor, e evidenciando em suas

falas a educação com afeto com a expressão “trabalhar com amor”, enquanto os professores “C” e “D” se posicionam trazendo o educar com afeto de uma outra maneira, como sinônimo de entender a criança enquanto um sujeito que deve ser ouvido e compreendido, nos mostrando como o diálogo é fundamental nessa relação professor e aluno. É nessa perspectiva que:

O professor (educador) obviamente precisa conhecer e ouvir a criança. Deve conhecê-la não apenas na sua estrutura biofisiológica e psicossocial, mas também na sua interioridade afetiva, na sua necessidade de criatura que chora, ri, dorme, sofre e busca constantemente compreender o mundo que a cerca, bem como o que ela faz ali na escola. (Saltini ,2008, p.63)

Saltini (2008) destaca que o vínculo afetivo estabelecido entre professor e aluno se revela essencial para o processo educativo, uma vez que a criança manifesta sentimentos, próprios de sua etapa de desenvolvimento, além de enfrentar dificuldades de ordem física e emocional. Assim sendo, é fundamental que o professor conheça seu aluno em sua integralidade, seus anseios, medos e limitações, e se comprometa a auxiliá-lo de maneira efetiva. Tal postura contribui para a motivação da autoestima do aluno, permitindo que ele se reconheça como sujeito singular e em constante aprendizado e crescimento.

Segundo Freire (1997, p.48), “[...]a afetividade não se encontra dissociada da cognoscibilidade [...]”, uma vez que o processo de conhecer envolve dimensões emocionais e relacionais. Entretanto, é necessário cautela, tanto diante de ausência de afeto quanto diante de manifestações afetivas desordenadas, pois podem comprometer a autenticidade dos sentimentos, como sonhos, desejos, entre outras manifestações de expressões subjetivas que constituem a afetividade humana; nesse sentido, a carência de vínculos afetivos na infância pode gerar prejuízos emocionais e pedagógicos. Sendo assim, a construção de um ambiente educativo saudável, envolve, portanto, uma relação de cumplicidade entre professor e aluno, sustentado por trocas afetivas equilibradas, capazes de favorecer o desenvolvimento integral da criança e a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

O autor supracitado, ainda traz em seus debates na publicação “professora; sim, tia, não: Cartas a quem ousa ensinar” Freire (1997), onde o autor defende a identidade profissional docente, trazendo em sua escrita uma problematização essencial, pois o que pode parecer ao senso-comum como uma manifestação de afeto, que é o hábito de chamar a professora de “tia”, contudo é uma prática que revela

uma dimensão ideológica que ultrapassa o campo da afetividade, pois atribui à docente um papel parenteral e amoroso, mas que oculta a lógica da passividade atribuída a docente.

Nessa esteira, Freire (1997) endossa as reflexões acima ao ponderar que:

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.** (Paulo Freire, 1997, p.9, grifo nosso).

Paulo Freire defende com firmeza que o ato de ensinar não pode ser meramente reduzido a uma prática de cuidado ou parentesco familiar, mas constitui um trabalho de especificidades profissionais, de militância. Quando se usa a designação “tia” remete a vínculos afetivos e familiares, que jamais poderiam configurar uma profissão. Usar o termo “tia” é negar sua identidade profissional, reduzindo-a a uma função de cuidado e afeto. Ensinar, porém, é um ato político, rigoroso e transformador, que exige estudo, dedicação, competência e compromisso ético.

Quando perguntado aos entrevistados: você se reconhece como alguém que educa com afeto? Por quê? As respostas foram:

Sim. É tipo assim, [...] as crianças ela faz com que você se sinta mais feliz, aquela alegria delas, aquele amor que vem tudo correndo para cima da gente, abraçar, isso me deixa assim muito feliz, eu lembro assim até dos meus filhos do tempo que eles eram crianças né. (Professora B)

Sim. Não é que eu seja, eu não sou aquela professora que fica “lambendo” criança, coloco criança no colo, não, **não costumo colocar criança no meu colo, porque acho que isso não tem nada a ver com afeto dentro de sala de aula**, eu não fico alisando o menino dentro da sala de aula, claro se a criança chegar até mim, vier me abraçar, eu retribuo, abraço, [...] **eu converso com minhas crianças igual estou conversando aqui com você, de igual pra igual, eu não faço vozinha igual se você tivesse falando com um bichinho de estimação por exemplo**, entendeu. **Eu converso com eles como sujeitos que são de direitos, eu os vejo dessa forma, são sujeitos, não são coisinhas inacabadas** ou coisinhas que estão ali, pessoinha, criancinhas que estão se preparando para a vida adulta, **são sujeitos completos, e eu os trato como tal. E a minha afetividade com as minhas crianças é assim, é eu sempre estou de olho em todos, eu sempre estou ali orientando, mediando os processos com ele, eu sempre estou ali quando, quando eu vou falar com eles, eu falo com eles olho no olho, eu me abaixo, quando eles querem me contar algo do dia deles**, da casa,

da rotina deles em casa, o que eles fizeram no final de semana, **eu estou ali para ouvi-los com interesse, eu não só estou lhe ouvindo por ouvir, eu estou interessada no que ele está me falando, que aquela criança está me contando. Então por esse, esse é um dos motivos que eu considero que a minha prática seja uma prática com afeto**, porque para mim, na educação afeto é isso. Não é ficar ali “lambendo” a criança, ficar dizendo que ela é “lindinha”, que ela é “maravilhosinha”, “princesinha”, “príncipezinho” sabe, isso para mim não tem nada a ver. (Professora C, grifos nossos)

Ao observamos as falas dos professores, percebe-se que há ainda dentro da sala de aula, profissionais que ainda carregam consigo o estereótipo de que a afetividade é uma característica inerente à professora, associando e reforçando a ideia de que ensinar está diretamente ligado ao cuidado, à sensibilidade, pois a professora “B” em determinados momentos de sua fala, associa àquela alegria, e determinados comportamentos das crianças, aos filhos dela, trazendo de forma inconsciente a ideia de um posicionamento materno àquela situação.

Em contrapartida a fala da professora “C”, traz aquilo que Paulo Freire (1997), nos transmite em sua escrita, o autor não desvaloriza a “tia”, mas valoriza a professora, enquanto uma profissão, ou seja, não subtraindo aquilo que é fundamental, sua identidade profissional, seu comprometimento, sua competência, entre outros. Quando a professora “C”, em sua fala, nos mostra o que muitas vezes acontece que é a associação da afetividade, somente ligada ao ato de carinho, e à ideia da professora “boazinha”, cuidadora, reforçando a ideia de a mulher adequada para a profissão, e em suas contribuições a professora traz justamente o contrário desses estereótipos, traz a profissional que se qualificou para estar ocupando aquele cargo, que estudou, como Paulo Freire (1997), diz “ensinante-aprendiz”, que sabe o papel que tem que exercer naquele espaço, mediando os processos que ocorrem naquele ambiente.

Como vimos nas seções anteriores, a presença majoritária de mulheres na educação infantil não é apenas um dado estatístico, mas um reflexo de construções históricas, sociais e culturais que foram moldando o papel feminino no que diz respeito ao cuidado e à formação das crianças, isso mostra tanto a força das tradições que foram se moldando ao longo dos anos, que associa o ato de educar e cuidar às mulheres, quanto aos desafios relacionados à valorização profissional, à equidade de gênero. Diante disso, ao perguntar “Como você analisa o fato da maioria dos profissionais da educação infantil serem mulheres?” As respostas indicaram as seguintes compreensões:

[...] no meu modo de ver, [...] vem acontecendo muitas coisas que maioria dessas coisas que acontece é os homens que fazem, **muitas mães não vão querer deixar essas crianças pequenas com homem**, porque já fica com aquela imaginação né, mesmo que não a pessoa não vá fazer, mas a mãe não confia [...]. (Professora B, grifo nosso)

É a nossa construção social né, infelizmente e ainda sim, por exemplo e aqui na nossa instituição nós temos dois, três professores de educação infantil do sexo masculino, mas infelizmente é mínimo o número de professores do sexo masculino que a gente vê atuando dentro da educação infantil. Na minha graduação eu tive, deixa eu contar aqui rapidinho, éramos 30 alunos na turma, eu tive acho que uns quatro ou cinco, os que terminaram o curso eu sei agora foram acho que três, dos cinco, ah! Lembrei, me recordo aqui que teve seis alunos, mas um ele desistiu, trancou e foi fazer outro curso, **mas infelizmente a educação infantil ela tá muito atrelada à questão de as mulheres atuarem, porque aí, ah a mulher ela nasceu pra isso, a mulher nasceu pra maternar, e se eu sou uma educadora e se eu sou mãe aí que isso é reforçado, ah! Mas você sabe lidar com criança porque você é mãe. Eu escuto isso, [...] ah! Inclusive assim nessa minha atuação, ah mas você sabe lidar de uma forma diferenciada porque você é mãe, eu bato na tecla, eu sou mãe da minha filha que tá lá na minha casa, eu não sou mãe, nem tia de nenhuma dessas crianças, o meu trabalho aqui eu sou professora, eu estudei pra isso, eu sou qualificada pra isso, [...] e eu sei separar muito bem as coisas, minha maternidade é minha maternidade com a minha filha, eu não estou aqui maternando nenhuma criança, não é porque a sociedade diz que nós mulheres fomos criadas para tal coisa, a gente não foi criada para tal coisa, nós fomos socializadas para maternar, nós somos socializadas para parir, [...], o nosso corpo biológico ele é feito para parir, mas isso não quer dizer que a gente foi criada para isso, e infelizmente a gente vive isso esse processo, e tem esse preconceito também do homem, por conta também da socialização masculina né, tem esse preconceito do homem dentro da educação infantil, é os dois lados né, nós mulheres somos a maioria porque nós somos socializadas como cuidadoras, como mães né, títias, e os homens tem preconceitos porque ah os homens não serve para cuidar, ah o homem ele não foi feito para cuidar, só que assim, é uma coisa que é da nossa sociedade e aí eu fico muito feliz que hoje aqui na instituição tenha três professores na educação infantil e tomara que venham muitos outros, porque aqui não é maternidade, nem paternidade de ninguém, **aqui todos os professores que estão aqui são professores qualificados que tiveram que estudar 4-5 anos para estarem aqui, e as vezes eu lá como mãe eu não faço o trabalho que eu faço aqui, não tem nada a ver, então eu sempre bato nessa tecla, eu não aceito, quando vem até das minhas crianças, eu sei que elas chamam de tia né, tudo aquela coisa que já vem lá de trás né, mas na sala de aula eu sempre falo professora, professora, as minhas crianças a maioria me chama de professora, justamente já pra ir quebrando isso, porque na realidade eu não sou tia de ninguém e a gente sabe que assim, por trás desse tia tem um contexto, que é assim nos apeguinar, a escola de educação infantil ela já é vista como um depósito pra criança né, então tudo isso vai influenciando.** (Professora C, grifos nossos)**

É mais voltando para a **questão cultural** mesmo da nossa sociedade né, como colocava inicialmente um dos, **a nossa base nacional ela traz a questão do cuidar e do educar como sendo indissociáveis e a questão do cuidado dentro da nossa cultura é muito voltado para o feminino, para a questão da mulher** é tanto que agora que tá se discutindo negócio de licença paternidade de 30 dias. Então assim quão atrasados estamos e isso é uma questão de cultura mesmo e isso pra mim não é algo que interfira

no meu fazer docente, na minha prática não, isso de maneira alguma. E voltando até nos nossos documentos, ainda bem que nossos documentos sofrem essa atualização que é um pouco da sociedade vai avançando os documentos também precisam caminhar né, então essa coisa da cultura é muito importante, e você só faz qualquer transformação se você for lá no processo cultural mesmo, do espaço do bairro, da cidade, do país, então eu vejo isso meio como cultural e isso não dificulta ou não problematiza o meu trabalho não. (Professor D, grifos nossos)

Ao observamos as falas dos professores supramencionados, podemos compreender que a predominância das mulheres na educação, principalmente na EI, como foi bem destacado nas falas de alguns professores, foi sendo reforçado ao longo dos anos, principalmente por questões culturais e sociais, trazendo a mulher como figura adequada para a profissão, reforçando o estereótipo de que nasceu para isso.

Os termos vocação, cuidadora, maternar, e o receio e até mesmo preconceito que algumas famílias carregam, aparecem em falas como da professora “B”, onde ela enfatiza a situação em que algumas famílias não se sentem confortáveis em relação à figura masculina presente no ambiente da sala de aula.

Se faz necessário evidenciar que, alguns professores, em suas falas, carregam aquilo que Paulo Freire (1997), nos trouxe nos parágrafos anteriores, onde os profissionais docentes devem compreender sua identidade docente, trazendo consigo a certeza da sua prática no ambiente escolar, como na fala da professora “C”, onde ela destaca o que é educar com afeto em sua percepção, que é ouvir, buscar entender a criança. Que sabe que estar naquele ambiente como uma profissional qualificada, que estudou, e não está ali para ser “mãe”, nem “tia” de nenhum aluno, que a sua maneira de trabalhar com afeto, não está exatamente atrelada a situações ligadas somente ao emocional, mas como ela também falou, não que ela descarte totalmente isso de ser afetuosa e receptiva quando uma criança a chama de “tia”, até porque como trouxemos em parágrafos anteriores, a afetividade é sim importante, mas deve-se saber distinguir as coisas. Pois como a professora “C” mostra, ela vai se moldando e mostrando que é “professora” e “não tia”, ela mostra que pode sim, ter afeto de várias maneiras e que precisa se posicionar como a profissional, mostrando tanto para as famílias, para comunidade, quanto para colegas de trabalho que é “professora sim, tia não” (Paulo Freire, 1997).

Portanto, deve-se ter respeito, tanto com as crianças, quanto consigo mesmo, sabendo se posicionar enquanto a profissional que se preparou para exercer tal

profissão, pois “Ser professora implica assumir uma profissão, enquanto não se é tia por profissão” (Paulo Freire, 1997, p.9).

Como visto ao longo desta seção, a afetividade é indispensável para educação, principalmente a EI, pois como destacado em parágrafos anteriores, esta exerce um papel essencial no desenvolvimento cognitivo, mas deve-se dar atenção a essa associação do estereótipo de gênero, onde associação da docência e cuidado, reforça a ideia de que as mulheres seriam “naturalmente” mais adequadas para lidar com crianças, além de contribuir para desvalorização social e econômica da profissão, já que o trabalho ligado ao afeto e cuidado historicamente foi visto com extensão dos cuidados maternos.

Assim, existe essa tensão e o desafio contemporâneo de reconhecer a afetividade como dimensão pedagógica legítima, sem reduzi-la a uma característica “natural” ligada ao sexo feminino, mas como uma competência profissional que deve ser valorizada em todos os profissionais da educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da identidade docente não é um processo estático, ou definitivo, trata-se de um processo contínuo, que se constrói a partir do significado que cada docente atribui à sua profissão, assumindo, simultaneamente, os papéis de autor e ator de sua prática pedagógica, como evidencia Pimenta (1996).

Este estudo se norteou pelas seguintes inquietações: a afetividade interfere na construção da identidade do docente de Educação Infantil? Quais suas manifestações no desenvolvimento das atividades pedagógicas na Educação Infantil? Desdobrando-se no objetivo geral de analisar a dimensão da afetividade na construção da identidade do docente da Educação Infantil e sua relação com o processo de feminização da profissão.

A pesquisa de campo demonstrou que a forma como o professor compreende e mobiliza o afeto molda diretamente como ele enxerga o seu próprio papel, pois quando a afetividade é vista de forma romantizada, a identidade se constrói baseada na figura materna, parentesco, por outro lado, quando a afetividade é compreendida como um princípio indissociável do cuidar e educar, vista de uma forma pedagógica, a identidade se firma como a de um profissional que se reconhece como educador.

Diante das discussões levantadas, notou-se que a afetividade não é apenas um atributo importante, espontâneo, um “dom natural”, mas sim um elemento estruturante e político da identidade docente nessa etapa de ensino, que foi profundamente marcada pelas transformações históricas, sociais, políticas e de gênero.

Ao revisitarmos o percurso histórico da constituição da Educação Infantil, foi possível compreender que o atendimento às crianças pequenas, esteve durante muito tempo, atrelado ao caráter assistencialista e filantrópico. Essa herança histórica contribui para a associação do trabalho docente à figura materna e ao espaço doméstico, configurando uma identidade profissional permeada por elementos de cuidado e afeto.

O estudo evidenciou que tais vínculos ainda permanecem presentes na contemporaneidade, revelando tensões entre a dimensão afetiva do cuidado e a necessária profissionalização, sustentada tanto pela fundamentação teórica quanto pela consolidação da prática pedagógica. O resgate documental demonstrou o árduo caminho para transformar esse espaço de “cuidado materno” em uma etapa da educação básica, com diretrizes legais e pedagógicas. Paralelamente à essa evolução da Educação Infantil, a identidade docente também precisou ser (re) construída como um profissional da educação.

Ao averiguar como a afetividade é percebida na prática dos docentes da Educação Infantil, constatou-se que esses profissionais compreendem a afetividade como uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento integral da criança e para o estabelecimento de vínculos. Entretanto, as análises revelaram uma dualidade, embora os docentes reconheçam o afeto como necessário no processo de ensino-aprendizagem, uma parte dos docentes, professores “A” e “B”, têm dificuldade em compreender essa relação, atrelando o afeto a uma dimensão do lar, como um atributo feminino; por outro lado, outros docentes, professores “C” e “D”, expressaram que compreendem a afetividade de forma distinta, concebendo a afetividade, como um princípio do cuidar e educar estabelecido nos documentos oficiais (BNCC, LDB, DCNEI e etc.), assim como a afetividade de uma forma pedagógica, e não como uma dimensão de atributos vinculados ao gênero feminino.

Um ponto observado que chamou atenção, embora este não constitua o objeto central desta pesquisa, mas, é importante mencionar, foi a ausência de formação continuada de dois docentes, chegando a um intervalo de 20 a 26 anos sem

aperfeiçoamento. Essa lacuna formativa pode ser um fator que contribui para estagnação de práticas e visões sobre a docência como uma profissão, refletindo na forma como os professores significam a afetividade na sua prática pedagógica no cotidiano escolar, que se manifesta em sua atuação de diversas maneiras, como no cuidado diário, na escuta e na formação de vínculos, mas que ainda carece, como foi possível observar nos dados coletados e discutidos na subseção 4.1, de uma intencionalidade pedagógica mais clara.

E é neste contexto que se discute os aspectos positivos e negativos da afetividade no âmbito do processo de feminização do magistério. Pois, como constatou-se através deste estudo, o caráter positivo da afetividade é evidente, uma vez que ela promove segurança, acolhimento, contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança e favorece a criação de vínculos capazes de alcançar a criança de maneira efetiva.

Entretanto, os efeitos negativos manifestam-se quando o afeto é legitimado como uma expressão de “atributos femininos”. Neste estudo, observou-se narrativas por parte de alguns docentes que naturalizam o instinto materno, frequentemente usando termos como “mães, avós, tias”, evidenciando uma lógica que impõe elevado custo à categoria docente, ao associar à docência a um “dom”, assim sendo, inviabilizando a técnica, o estudo, a dimensão profissional do trabalho docente.

Apesar das tensões que foram encontradas, os resultados desta pesquisa mostram um contraponto importante: a afetividade atrelada ao cuidar e educar não se configura como prática instintiva, mas como uma dimensão indissociável, sustentada por diretrizes legais³ e éticas da profissão. Conclui-se, portanto, que a identidade docente na Educação Infantil se constrói em um espaço de disputa entre a herança histórica da mulher “cuidadora”, “materna”, “amorosa” e a consolidação do status profissional qualificado. A afetividade, embora fundamental para o desenvolvimento integral da criança na primeira infância, deve ser reconhecida e exercida como uma competência profissional e pedagógica.

Este estudo demonstra, ainda, a necessidade de olhar as políticas públicas voltadas para formação continuada dos docentes, assegurando-lhes espaços de reflexão teórica capazes de promover a (re) significação de suas identidades, e assim, o reconhecimento social e pedagógico de sua atuação.

³ LDB N° 9.394/96, DCNEI e BNCC

Além disso, torna-se relevante, propor investigações futuras que as possíveis lacunas que este estudo deixou, haja vista a complexidade da temática em questão.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. S. S. de. Ama, Guardiã, Crecheira, Pajem, Auxiliar... em busca da profissionalização do educador da Educação Infantil. In: ANGOTTI, M. (Org.) **Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas: Alínea, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2023. 452 p. Disponível em: <<https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/623234>>. Acesso em 22 de ago. de 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016**. Brasília, DF: Inep, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/estudos_pne/2016/relatorio_pne_2014_a_2016.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2025

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 ago de 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2009>>. Acesso em 26 ago. de 2025.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 6 anos: modelos em debate. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 126-142, 1999.

CARDOSO, Maurício E. Identidade (s) docente (s): aproximações teóricas. In: OLIVEIRA, Dalila A.; PINI, Mônica E.; FELDFEBER, Myriam (Orgs). **Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

CARVALHO, Marília P. de **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CERIZARA, A. B. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?** Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 11–21, 1999. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539>>. Acesso em: 26 de ago. 2025.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.42, n. 146, p.351-367, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em maio/jun. de 2026.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

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

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

GARCIA, M, M, Identidade docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte:UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/identidade-docente/>>. Acesso em: 29 de out. 2025.

GARCIA, Maria, M., HYPOLITO, Álvaro, M., VIEIRA, Jarbas, S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 31, nº 1, p. 45-56, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRISI, R. **Didática mínima**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1971.

GUIMARÃES, C. M. **A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez.2017. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081/pdf>>. Acesso em 22 de ago. de 2025

KISHIMOTO, T. M. Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, p. 107-115, 2002

KRAMER, Sonia (Org.). **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMAN JR., M. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 5–18, mai./jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 21 ago. 2025.

KUHLMANN JR, M. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira**: 1875-1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30. (Coleção educação contemporânea).

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEVENFUS, Rosane S. **Psicodinâmica da escolha profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOCATELLI, Arinalda S. **A emergência da educação infantil e o trabalho docente**: um estudo da rede pública de ensino no norte do Tocantins. 2018. 266 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

LOURO, G. Mulheres nas salas de aulas. In Priore, M. (org.) História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, M. L. **Do substituir e compensar para o educar e cuidar**: a convergência da história da pesquisa e da legislação da Educação Infantil. Revista Exitus, Volume 02, n. 01, Jan./Jun. 2012 p. 117-139. Disponível em: <<https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/73/73> >. Acesso em 22 de ago. de 2025

ONGARI, B.; MOLINA, P. **A educadora de creche**: construindo suas identidades. São Paulo: Cortez, 2003.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista Histedbr on-line, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>> . Acesso em: 21 ago. 2025.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.** 1996, vol.22, n.2, pp.72-89. ISSN 0102-2555. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-25551996000200004&script=sci_abstract>. Acesso em: 29 de out. 2025.

PRANDINI, R. C. A. R. A constituição da pessoa: integração funcional. In: Mahoney, A. A. e Almeida, L. R. de (orgs.) **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Ed. Loyola, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, jan./abr. 2001, p. 19-26. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000100003>>. Acesso em: 27 ago. De 2025.

SALTINI, Cláudio J.P. **Afetividade e Inteligência**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas. 1987.

VEZUB, Lea Fernanda. Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en Argentina. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 14, n. 42, p. 911-937, jul./set. 2009.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S. C. (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília: Abaré, 2013. 180p.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2007.

APÊNDICE**Roteiro de entrevista semiestruturada****Data:** ___/___/___ **Roteiro nº** _____**Município:** _____ **Localização:** () urbana ()
rural**Creche** () **Pré-escola** ()**Sondagem do Perfil do Pesquisado****Sexo:**

() Feminino () Masculino () NR

Qual é a sua idade?

() Menos de 25 anos

() 25 a 34 anos

() 35 a 44 anos

() 45 a 54 anos

() 55 anos ou mais

Qual é o seu estado civil?

() solteira/o

() casada/o

() divorciada/o

() separada/o

() viúva/o

() vive com companheiro/a

() outro. Qual? _____

Você tem filhos/as?

() NÃO () SIM

Caso afirmativo. Qual a idade dos filhos/as?

0 a 1 ano _____

2 a 3 anos _____

4 a 6 anos _____

7 a 10 anos _____

11 a 14 anos _____

15 a 19 anos _____

Acima de 19 anos _____

Qual é a sua área de formação inicial?

- Pedagogia
- Psicologia
- Licenciatura em outra área
- Serviço Social
- Outra

Você possui mais de uma graduação?

- Sim.
- Não.

Caso afirmativo, qual a graduação? -----

Você possui alguma especialização ou pós-graduação?

- Sim
- Não

Caso afirmativo, qual? -----

Sondagem enquanto sujeito profissional

Em que ano você começou o trabalho de professor/a (mesmo como substituto/a)?

Há quanto tempo você trabalha na Educação Infantil?

Qual foi o principal motivo que levou você a atuar na Educação Infantil?

- Foi a primeira oportunidade aprovada em concurso ou processo seletivo
- Iniciei na área por acaso
- Escolhi atuar especificamente na Educação Infantil
- Não consegui vaga em outras etapas do ensino
- Outro motivo. Qual?

Com qual faixa etária você atua no momento na Educação Infantil?

- Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)
- Crianças bem-pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
- Crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses)

Para você, o que significa ser professor(a) da Educação Infantil?

Com qual abordagem pedagógica você mais se identifica e busca aplicar em sua prática?

Relacionar afetividade à feminização do magistério

1. O que significa “educar com afeto” para você?
2. Você acredita que a afetividade influencia sua forma de ensinar? De que maneira?
3. As experiências vividas em sala de aula têm algum impacto na sua visão sobre ser professor? Que tipo de impacto?
4. Você se reconhece como alguém que educa com afeto? Por quê?

5. Em sua opinião, a afetividade traz algum limite para a relação pedagógica? Caso afirmativo. Qual?
6. Você já enfrentou situações em que o envolvimento afetivo dificultou sua prática pedagógica? Como?
7. Você acha que a afetividade afeta seu domínio de sala? Se sim, em que sentido?
8. Você já teve que modificar alguma atividade por conta de questões afetivas relacionadas a algum aluno, se sim como foi? você acha que foi uma experiência positiva ou não?

Relacionar afetividade à feminização do magistério

1. Como você analisa o fato da maioria dos profissionais da educação infantil serem mulheres?
2. Na sua opinião o perfil majoritariamente feminino na educação infantil traz algum impacto para a carreira docente?
3. Você acredita que o cuidado e a afetividade são atributos femininos?
4. Na sua opinião ter filhos é essencial para atuar bem na Educação Infantil? Por quê?
5. Na opinião homens e mulheres podem desempenhar igualmente bem a função de professor na educação infantil? Por quê?