

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.008

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: OLHAR PARA O PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE¹

Isabel Cristina Lima Conceição²

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as ideias, concepções e a legislação para a educação de crianças de 0 a 5 anos no Brasil e as suas implicações para a identidade profissional docente. Consideramos que as memórias dos percursos e fatos ao longo da história podem gerar referências para a compreensão sobre como chegamos à configuração do atendimento à criança de 0 a 5 anos nessas duas primeiras décadas do século XXI, no Brasil. Com isso, nos colocamos alguns questionamentos: como se situou, no tempo e no espaço, a educação das crianças brasileiras até os cinco anos de idade? Coexistem diferentes concepções de criança e de infância? Como a configuração da educação infantil brasileira nas primeiras duas décadas do século XXI impactou a identidade profissional docente nesse contexto? Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, sendo os dados coletados por meio de uma pesquisa bibliográfica em livros, publicações em periódicos na área da educação e em documentos oficiais no Brasil. Com base nas pesquisas, é possível considerar que o percurso da educação das crianças brasileiras de 0 a 5 anos sofreu transformações significativas nos últimos anos do século XX, porém foi nos primeiros vinte anos do século XXI que as políticas públicas e as ideias pedagógicas se estruturaram em torno de uma concepção de criança enquanto “ser que é”, garantindo sua inserção como

1 Este artigo é parte da tese de doutoramento intitulada “Identidade(s) de professoras de educação infantil do Nordeste do Brasil e formação experiencial”, especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutora em Educação, na especialidade em Educação e Formação de Adultos, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal) sob orientação da Professora Doutora Paula Guimarães.

2 Doutoranda do Curso de Doutoramento em Educação, especialidade em Educação e Formação de Adultos, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal). E-mail: isabel.doutedu@gmail.com

ser social, histórico, de direitos e que produz cultura, interferindo sobremaneira para a configuração da identidade docente nesse segmento da educação básica.

Palavras-chave: Educação Infantil; Concepção de criança e infância; Identidade docente.

INTRODUÇÃO

No terceiro milênio, a primeira infância assume um lugar de destaque e as organizações mundiais, como a UNICEF³ (Fundo das Nações Unidas para a Infância), que a consideram uma “janela de oportunidades crucial” para a saúde, o aprendizado, o desenvolvimento e o bem-estar social e emocional das crianças. As pesquisas da neurociência, apontam a potência dessa etapa da vida humana, do nascimento até os dois anos, na qual o cérebro tem uma grande plasticidade e seu desenvolvimento ocorre velozmente, pois as células cerebrais podem fazer até 1.000.000 de novas conexões neuronais a cada segundo. A falta de atenção integral da sociedade brasileira – que inclui acesso à saúde, nutrição adequada, estímulos, amor e proteção contra o estresse e a violência – pode impedir o desenvolvimento dessas estruturas cerebrais.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.396, de 1996), definiu a educação infantil como primeira etapa da educação básica e, a partir da Lei nº 12.796/2013 (que alterou a lei de 1996), passou a ser obrigatória e gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos. Nos Artigos 29, 30 e 31 da referida LDBEN, a educação infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, devendo ser ofertada em creches, ou entidades equivalentes, para as crianças de até três anos de idade; e em pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos. Sabemos, então, que a educação das crianças até os cinco anos é fundamental para o futuro da humanidade e está regulamentada legalmente, o que impôs a elaboração de políticas públicas para atender às demandas definidas a partir das leis. Tal contexto justifica os estudos e as pesquisas sobre como a configuração da educação infantil brasileira nos primeiros anos do século XXI impactou a identidade profissional docente.

No âmbito pessoal, a problemática é presente desde o mestrado, no qual empreendemos uma investigação sobre as concepções de criança evidenciadas no discurso e nas práticas de docentes que atuam com a faixa etária de 0 a 5 anos (Conceição, 2003). O referido estudo demonstrou que o discurso e a prática estavam perpassados por concepções de criança relacionadas com

3 Criado pela Organização das Nações Unidas em 1946, o UNICEF promove os direitos e o bem-estar de crianças e adolescentes em 190 países e territórios. Está presente no Brasil desde 1950.

o contexto pedagógico da época, fortemente influenciado pelas ideias construtivistas, mas, também, evidenciou, as concepções de criança construídas nas vivências pessoais dos sujeitos no ambiente familiar e escolar. Ambas as concepções impediam a concretização de uma prática coerente com os pressupostos defendidos pela escola e pela orientação curricular, baseada nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 1998.

Consideramos que as memórias, os percursos e os fatos ao longo da história podem gerar referências para a compreensão sobre como chegamos à configuração do atendimento às crianças de 0 a 5 anos, no Brasil. Com isso, poderemos situar no tempo e no espaço as práticas das(os) professoras(es)⁴ que atuam na educação das crianças até os cinco anos, buscando subsídios para analisar sobre como se deu a construção da identidade profissional desses educadores.

Partindo desse contexto, nos colocamos alguns questionamentos: como se situou, no tempo e no espaço, a educação das crianças brasileiras até os cinco anos de idade? Coexistem diferentes concepções de criança e de infância? Como a configuração da educação infantil brasileira nos primeiros anos do século XXI impactou a identidade⁵ profissional do docente que atua na educação infantil?

Tais inquietações nos motivaram a realizar esta pesquisa de abordagem qualitativa que se justifica porque enfatiza as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado. A partir dos dados coletados, compreendemos que o percurso da educação das crianças brasileiras de 0 a 5 anos sofreu transformações significativas nos últimos anos do século XX, porém foi nos primeiros vinte anos do século XXI que as políticas públicas e as ideias pedagógicas se estruturaram em torno de uma concepção de criança enquanto “ser que é”, garantindo sua inserção como ser social, histórico, de direitos e que produz cultura, interferindo sobremaneira para a configuração da identidade docente nesse segmento da educação básica.

4 Vale ressaltar que no atual contexto brasileiro já existem homens atuando como professores de crianças de 4 e 5 anos, porém ainda é um campo de atuação predominantemente feminino.

5 Identidade é aqui compreendida como um processo multimodal, que envolve a relação dialética entre o mundo interior (subjetivo e biográfico) e o mundo exterior (objetivo e relacional), também se concretiza no mundo do trabalho (Dubar, 2005; 2006). Segundo Giddens (202), identidade é um conceito intrínseco à modernidade, que se refere a um modo de vida, costumes e organização social que emergiu na Europa por volta do século XVII.

METODOLOGIA

Para atingir o objetivo pretendido, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa por suas características de flexibilidade e adaptabilidade, que se contrapõem aos instrumentos e procedimentos padronizados da pesquisa qualitativa, que considera cada problema objeto de uma pesquisa específica para a qual são necessários instrumentos e procedimentos específicos (Günther, 2006, p. 204). Portanto, para definir a pesquisa qualitativa devemos situá-la em relação à pesquisa quantitativa. Rey (1999), considera que a contradição entre o qualitativo e o quantitativo é muito mais visível no nível epistemológico do que no metodológico. Por isso, defende que o qualitativo não se refere à questão instrumental, mas está relacionado aos processos implicados na forma de como se constrói o conhecimento. A investigação quantitativa, tem como base a epistemologia positivista e retira do investigador e dos investigados a condição de sujeitos pensantes e a substitui por dados confiáveis e validados. A produção de conhecimento se dá através da simplificação do objeto em variáveis que se correlacionam entre si, sendo o resultado apresentado em forma estatística. “O número tornou-se, assim, em uma entidade reificada portador da verdade científica” (Rey, 1999, p. 36). A investigação qualitativa, por outro lado, geralmente é direcionada ao conhecimento de um objeto complexo, no nosso caso, a subjetividade.

Nossa pesquisa trata-se, portanto, de abordagem qualitativa e de natureza básica, pois objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, mas sem aplicação prática prevista. Quanto aos objetivos, optamos pela pesquisa exploratória, já que nosso objetivo foi proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, conforme nos orienta Gil (2007), utilizando os procedimentos da pesquisa bibliográfica, que baseia qualquer trabalho científico e permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, buscando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002).

O levantamento bibliográfico foi feito em livros físicos, periódicos na área da educação acessados no Google Acadêmico e em repositórios, bem como nos documentos oficiais no Brasil. As informações coletadas foram organizadas em duas categorias: o tempo e os espaços da educação das crianças brasileiras

de zero aos cinco anos de idade até o século XX; a configuração da educação infantil brasileira nos primeiros anos do século XXI e a identidade profissional docente. Os resultados da pesquisa são apresentados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ofertar a educação infantil a todas as crianças até os seis anos é obrigação e desafio para a sociedade brasileira no século XXI.

Na legislação brasileira, a Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016⁶, em seu artigo 2, define a “primeira infância” como o período que abrange os seis primeiros anos de vida da criança, sendo prioritárias as ações públicas que garantam, dentre outras proteções, a educação infantil. Tal legislação impôs uma série de medidas e políticas públicas que trazem à tona a história do atendimento à criança e à infância na realidade brasileira.

O TEMPO E OS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS BRASILEIRAS ATÉ OS CINCO ANOS DE IDADE.

Se na legislação brasileira atual a criança é considerada como um ser social até doze anos de idade incompletos (Lei nº 8.069, de 13/06/1990 e artigo 2 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA) e a primeira infância é o período de 0 aos 6 anos completos, nem sempre esses marcos etários existiram e a criança teve um lugar social. O processo de reconhecimento da criança, enquanto ser social (o que ainda é um desafio), e a especificidade de sua educação ocorreu de forma tardia no Brasil. As crianças e sua educação formal⁷ ficaram invisíveis em alguns períodos da nossa história. Paralelamente à essa trajetória, podemos

6 A referida lei dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Código de Processo Penal, dentre outras determinações.

7 Coombs e Ahmed (1974) estabeleceram três tipos de educação: a formal, a não formal e a informal. A primeira se estrutura em um sistema educacional institucionalizado e cronologicamente formado, que vai desde os primeiros anos do ensino fundamental até os anos finais da universidade. Já a educação não formal ocorre a partir de uma atividade organizada, sistemática e educativa, que permite aprendizados a subgrupos particulares da população, tanto adultos quanto crianças, mas fora do quadro do sistema oficial. A educação informal não tem sistematizações, tempos ou espaços, pois se dá no processo de vida das pessoas, onde as experiências cotidianas com as outras pessoas e com o meio ambiente proporcionam a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento.

delimitar como aconteceram os processos identitários das pessoas responsáveis por essa educação.

Tratar sobre o tempo e os espaços da educação infantil brasileira é trazer à tona um pouco da nossa história enquanto nação que foi se consolidando gradativamente no cenário mundial, a partir de sua situação de colônia da coroa portuguesa, no século XVI.

Em nossa pesquisa, encontramos as ideias de diversos autores, dentre eles destacamos Saviani (2013), Chambouleyron (2010), Pietrobon (2010), Vasconcellos e Sarmento (2005), Kuhlmann (1998; 2002), que contribuíram para traçarmos o percurso histórico da educação das crianças.

Enquanto a Europa vivia os últimos anos da Idade Média⁸, o Brasil (que ainda não tinha esse nome) começava a ser explorado, se consolidando como fonte de riquezas para os europeus, pertencentes a uma civilização urbana e classista.

Ao chegarem ao “Novo Mundo”, os europeus encontraram povos indígenas estruturados e tribos autônomas, autárquicas e não estratificadas em classes. Para implantar o processo “civilizatório”, desenvolveram três processos: a colonização, a educação e a catequese (Saviani, 2013). O primeiro processo, a colonização, se consolidou com a presença do “homem branco” como amigo e parte da família dos indígenas, o que começou a produzir os filhos miscigenados, divididos entre duas etnias diferentes (branco europeu e indígena brasileiro) e desconhecidas entre si. Já no segundo e no terceiro processos, educação e catequese, os colonizadores contaram com a ajuda das missões religiosas, dentre elas, a Companhia de Jesus, que foi reconhecida pelo papa Paulo III, em 1540. Chegando nas terras de Pindorama (como o Brasil era chamado pelos povos originários) em 1549, os jesuítas tinham como missão converter os “gentios” e ensinar os filhos dos portugueses residentes no Brasil.

Com tal intuito, boa parte das crianças indígenas passou a ficar sob os cuidados dos padres, responsáveis por sua catequese e educação. Contrariando a cultura indígena, na qual a educação das crianças era assumida pela mulher ao lado dos outros membros da comunidade e se dava a partir das ações ligadas às necessidades da vida cotidiana, como caçar e pescar, dentre outras (edu-

8 A Idade Média é um dos períodos da história que se inicia no século V, em 476 d.C., com a queda do Império Romano do Ocidente, e vai até o século XV, em 1453, com a tomada de Constantinopla pelo Império Otomano.

cação informal), os colonizadores jesuítas trouxeram uma outra percepção de educação. Exercida unicamente por religiosos do sexo masculino, a “Pedagogia Brasílica”, plano de estudos dos jesuítas desenvolvido entre 1549-1599, tinha como foco o aprendizado do português (para os indígenas) e a doutrina cristã e a escola de ler e escrever (para os filhos dos portugueses aqui residentes). A atenção às crianças indígenas e o foco em sua catequização foi uma forma de garantir sua sobrevivência, visto que, tal como ocorria na Europa, as crianças, principalmente as indígenas, eram susceptíveis às doenças (trazidas pelos colonizadores), à morte prematura e à exploração sexual.

A catequização também trouxe benefícios para os jesuítas, pois não era só com a religião que os padres da Companhia de Jesus estavam preocupados, “havia escolas de ofícios diversos para ensinar aos infantes uma profissão considerada digna, além da sua permanência na agricultura nas missões de catequese” (Chambouleyron, 2010. p. 59).

Avançando em seus projetos de educação e catequização, os jesuítas criaram a “Pedagogia Jesuítica” (1599 a 1759), tendo como plano de estudos o *Ratio Studiorum*, com a finalidade de sistematizar as atividades, as funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Era um plano de estudos de caráter universalista (cabia a todos os jesuítas adotá-lo, independente do lugar onde estavam) e elitista, porque acabou destinado aos filhos dos colonos, excluindo os indígenas. Os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial e suas ideias pedagógicas, a base da pedagogia tradicional, claramente defensora da educação formal.

Paralelamente à educação jesuítica, que dominou a América portuguesa até 1759, a recente sociedade brasileira instaurou um costume medieval europeu para dar conta dos recém-nascidos indesejados: a Roda dos Expostos⁹. Durante os séculos XVII e XIX, milhares de crianças enjeitadas ou “expostas” foram depositadas e acolhidas em abrigos que funcionavam nas Santas Casas de Misericórdia. Ligada às instituições caridosas (abadias, mosteiros e irmandades beneficentes), portanto, ações filantrópicas, a Roda dos Expostos teve esse nome para definir a maneira como a criança era abandonada: no muro das instituições de acolhimento havia uma caixa de madeira em formato cilíndrico, com uma parte aberta. Quando rodada para o lado externo, era possível depositar a criança na parte aberta e rodar o cilindro para o interior da instituição, onde

9 Conferir em <https://www.santacasasp.org.br/portal/museu-curiosidades/>

a criança era recolhida. Um sistema efetivo para manter o anonimato de quem praticava o ato¹⁰.

A educação e o cuidado religioso das crianças se mantiveram aos moldes da pedagogia dos jesuítas, porém, a cargo das mulheres. Educar e cuidar se manteve com objetivo de dominar a natureza das crianças e catequizá-las para a religião católica.

A chegada ao século XIX vai libertar o Brasil da condição de colônia, passando a Reino Unido de Portugal e Algarves (em 1808) e, posteriormente, tornando-se um império (com a Proclamação da Independência, em 1822). Pouco mais de 60 anos e o Brasil torna-se uma República (1889). Mas essa transformação política meteórica que ocorreu no século XIX atropelou a situação econômica e social dos brasileiros; a maioria da população morava na zona rural e o analfabetismo era um fato, pois somente 15 de cada 100 brasileiros sabiam ler e escrever. Além disso, somente uma entre cada seis crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos, frequentava a escola formal (Gomes, 2014, p.55). Em consonância, houve a expansão do mercado de trabalho nas fábricas que explorava a força feminina e infantil. Eram principalmente os filhos dos imigrantes que trabalhavam nas fábricas e oficinas ou ficavam perambulando pelas ruas.

O século XIX é marcado pela preocupação com a proteção à infância e é a bandeira do mundo ocidental, sendo criadas associações e instituições para cuidar da criança, sob diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência – com os ambulatórios obstétricos e pediátricos; dos seus direitos sociais – com as propostas de legislação e de associações de assistência; da sua educação e instrução – com o reconhecimento de que estas podem ocorrer desde o nascimento, tanto no ambiente privado, como no espaço público. Distribuem-se competências e atribuições ao Estado e à sociedade, delimitam-se os campos jurídico, médico, assistencial, educacional, assim como se debatem definições legais e normativas (Kuhlmann, 2012, p.464).

E o Brasil não ficou de fora desse movimento, visto que a crescente industrialização e urbanização levou à expansão das relações internacionais e à

10 Ao invés do poder público garantir acolhimento e a educação das crianças das classes mais desfavorecidas, foram as instituições filantrópicas, como a Roda dos Expostos das Santas Casas de alguns Estados brasileiros, que assumiram tal função. Em uma publicação de 2016, a Revista Veja trouxe à memória dos brasileiros as histórias de vida de crianças que foram deixados na Roda dos Expostos que funcionou na Santa Casa de Misericórdia da cidade de São Paulo, de 1825 a 1950, acolhendo 4.696 crianças abandonadas (ou expostas). Conferir em <https://vejasp.abril.com.br/cidades/roda-dos-expostos-santa-casa/>

percepção do “Brasil real”, que era inculto, doente, atrasado. Somente o nacionalismo e o conhecimento científico poderiam transformar tal realidade. E a concepção de criança acompanhou a tendência mundial. “O significado social da infância circunscrevia-se na perspectiva de moldá-la de acordo com o projeto que conduziria o Brasil ao seu ideal de nação. Esse ideal era descrito como o de transformar o Brasil numa nação culta, moderna e civilizada” (Pietrobon, 2010, p. 9).

Partindo da ideia principal de “preservar a infância”, pois era a promessa para o futuro, o Brasil Republicano parte de um modelo de família baseado nos moldes burgueses e normatizado pelo saber científico, que, cada vez mais, ganhava espaço no meio jurídico. Os discursos e práticas de proteção à infância carregavam em si estratégias de normatização de condutas e moralização social. A iniciativa da fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI), em 1899, pelo médico Carlos Artur Moncorvo Filho, foi a expressão dessa ideia.

Apesar de não ser consenso (pois muitos defendiam que as crianças até os 6 anos deveriam ficar sob a responsabilidade de suas mães), as creches, asilos, escolas maternais e jardins de infância foram assumindo o lugar de “um mal necessário, mas representavam a sustentação dos saberes jurídico, médico e religioso no controle e elaboração da política assistencial que estava sendo gestada, e que tinha na questão da infância o seu principal pilar” (Kuhlmann, 1998, p. 88). A modernização, a industrialização e a urbanização do Brasil Republicano passavam necessariamente pela educação, higienização, assistência e civilização das novas gerações.

Se nas sociedades comunitárias (como a indígena) as crianças viviam momentos, ou melhor, experiências educativas ligadas à sobrevivência e ao cotidiano por meio de uma aprendizagem prática na interação com os adultos, o aparecimento da escola e instituições mudaram esse cenário.

As concepções de criança e infância foram profundamente alteradas pela emergência do capitalismo, pela criação da escola pública e pela vasta renovação das ideias com o advento do racionalismo (Sarmiento, 2007). A educação formal, institucionalizada, hierarquizada e sistematizada, se generalizou no mundo a partir do século XIX, estando o discurso pedagógico cada vez mais concentrado na escola, que assumiu o desenvolvimento educacional e a satisfação das necessidades sociais de formação e de aprendizagem. Ocorre, portanto, a institucionalização da infância. A criança passa a gozar de mais liberdade, podendo

viver sua infância plenamente, mas com a condição que isso ocorra dentro dos muros das instituições (dentre elas, a escola), espaços socialmente legitimados para mediar os processos de aprendizagem e desenvolvimento das “novas gerações”. Ou seja, “sequestram a criança da sociedade dos adultos e a legalizam com uma dupla patente de identidade: a da criança-filho e a da criança-aluno (a)” (Frabboni, 1998, p. 66).

Em termos educacionais, começa, então, a importação de modelos estrangeiros de atendimento e educação das crianças¹¹. Com isso, a institucionalização da infância revela a diferenciação do atendimento à criança a partir das condições sociais.

O jardim de infância, criado por Fröebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternais – ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às *salles d’asile* francesas – seriam assistencialistas e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam – não para a emancipação, mas para a subordinação (Kuhlmann, 2012, p. 25).

Nas grandes cidades, como São Paulo, as creches e asilos se propagam para acolher as crianças das mães trabalhadoras, que não tinham com quem deixar os filhos, que acabavam perambulando pelas ruas o dia todo. Por outro lado, o “Jardim de Infância” (idealizado por Fröebel, na Alemanha), com o seu currículo e modelos de formação de professores para a educação das crianças, foi adotado como modelo de educação pública, destinado à infância mais favorecida economicamente.

Os jardins de infância para o atendimento “educacional” às crianças das classes dominantes ocorriam principalmente em estabelecimentos públicos; e o atendimento “assistencialista” para as crianças pobres acontecia em estabelecimentos públicos e privados, geralmente montados nas fábricas (Tozoni-Reis, 2002). Apesar da diferenciação no formato do atendimento à criança, a intenção das creches também era educativa.

O caráter assistencialista para as crianças das classes trabalhadoras predominou no final do século XIX e começo do século XX, consolidando as creches

¹¹ A movimentação em torno da importação de ideias e experiências pedagógicas é uma constante na história da educação infantil no Brasil e no mundo, partindo do princípio que determinadas pedagogias e práticas são “universais”. Entretanto, essa adoção muitas vezes gerou polêmicas e exigiu adaptações.

como instituições de atendimento à primeira infância das populações brasileiras menos favorecidas economicamente. Várias indústrias implantadas nas grandes cidades, como Rio de Janeiro e São Paulo, montaram creches para acolher os filhos e as filhas dos operários e operárias, porém, isso não era visto como um direito do trabalhador, mas como uma “dádiva”. Educar e cuidar, portanto, faziam parte de um projeto elaborado pelas sociedades capitalistas para atender a criança e sua infância.

No século XIX, as profundas semelhanças entre o ambiente familiar e o da escola caracterizado, acima de tudo, como um espaço de afetividade, determinou uma característica dessas instituições: o predomínio do trabalho feminino. A mulher, “naturalmente” responsável pela educação das crianças dentro de casa, também assume essa função fora de casa. Entretanto, “ser professora” significou a ruptura com o papel de mãe e esposa, que, durante séculos, as limitou ao contexto da vida privada, impedindo a ascensão de outra identidade. Assim, apesar da estreita semelhança com o trabalho doméstico (dar banho, alimentar, fazer dormir e trocar fraldas), essa nova identidade possibilitou que usassem suas habilidades maternas no contexto público (Kuhlmann, 1998).

Os objetivos dos jardins de infância, diferentemente das creches e dos asilos, tinham um caráter de socialização (disciplinador), mas, também pretendiam preparar as crianças para a escolaridade que teriam após a vivência da escola infantil (caráter pedagógico). A acentuada preocupação pedagógica exigia professoras capacitadas, mas que preservassem sua habilidade natural maternal, pois tudo deveria ocorrer em um ambiente de amor, em que a escola seria o “jardim”, as crianças, as sementes e a professora, a jardineira (Kramer, 1997). Essa preocupação foi tanta que as primeiras professoras dos jardins de infância foram formadas nos centros europeus e americanos.

Em meados do século XX, na década de 1980, a expressão “pré-escolar” definiu a educação das crianças até os seis anos que se situava fora da educação formal (Brasil, 2017). Como a obrigatoriedade escolar somente se iniciava aos sete anos, considerada a idade da razão, a pré-escola deveria ser apenas um lugar para a criança ser cuidada, socializar-se e se preparar para a “escola de verdade”, ou seja, o ensino fundamental que ia da 1ª à 8ª série, de acordo com a lei vigente (LDBEN nº 5.692, de 1971). Para isso, a educação infantil, enquanto pré-escola, tinha que manter um caráter familiar e não se configurar como um espaço de ensino.

Contraditoriamente, no mesmo século XX, há uma modificação das concepções sobre a criança e sua infância com as ideias da Pedagogia e da Psicologia que invadem as propostas pedagógicas para a educação das crianças de 0 a 6 anos. Considerando-as como “sujeitos” que constroem seu conhecimento nas interações com o meio ambiente e as outras pessoas (ideia de sujeito defendida pelo Construtivismo Piagetiano e pelo Sócio Interacionismo de Lev Vigotsky), se faz necessária a presença de um profissional para mediar o processo de aprendizagem da criança, em direção à sua autonomia (Kramer, 1997). Em contraposição à identidade materna, nutridora e disciplinadora, vai se configurando uma identidade da professora pesquisadora, que deve, também ela, ser autônoma e criativa em sua prática docente.

Os anos de 1990 mudaram o cenário da educação infantil brasileira, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9396/96) a definiu como a primeira etapa da educação básica. A nível nacional passou a ser ressaltada a importância do respeito à especificidade do trabalho com as crianças menores de seis anos, bem como a preocupação com a formação dos profissionais responsáveis por esse trabalho, visando atender às expectativas sociais e aos pressupostos teóricos que embasam as novas propostas para a educação.

À medida que a educação infantil foi ganhando importância no cenário brasileiro com a Constituição de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/1996 (Lei nº 9394/96), ampliaram-se as discussões sobre a função de educar e cuidar de forma indissociável e sobre a formação dos profissionais para atuarem nessa etapa da educação básica.

CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA NOS PRIMEIROS ANOS DO SÉCULO XXI E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.

Nos primeiros vinte anos do século XXI, as discussões em torno da educação infantil se intensificaram e a escola da educação infantil passa a ser vista, sobretudo, como um lugar de qualidade, seja no atendimento público ou privado, em que as funções de cuidado e de educação se integram e complementam, tendo a criança como centro do planejamento. Entretanto, a importação de modelos continuou sustentando teoricamente os documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI/2010 (Brasil, 2010)

e concretizadas na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil - BNCC/2017 (Brasil, 2017). Dessa vez, foi usado o modelo italiano de organização do currículo da educação infantil a partir dos campos de experiência.

O Censo Escolar¹² de 2017 revelou a expansão da educação infantil, que, de 2009 a 2017, apresentou um crescimento de 56,9% no número de escolas que oferecem creche, totalizando 64,5 mil creches no Brasil, sendo que 295 estão localizadas em terras indígenas. Em 2019, o Censo Escolar apontou a continuidade da oferta, com um aumento de 12% das matrículas nas escolas e centros de educação infantil em relação a 2015. O levantamento aponta que o crescimento foi impulsionado pelas matrículas em creches, com 167,8 mil registros a mais em 2019 do que em 2018, ou seja, uma variação de 4,7%. Já no Censo Escolar de 2021, o número de matrículas na educação infantil caiu 9% entre 2019 e 2021, números justificados pela pandemia de Covid-19 que atingiu o planeta entre 2020 e 2021.

Neste ponto, cabe abordarmos a identidade docente no contexto do século XXI, compreendida a partir de três pressupostos: a) o conceito de “processo identitário” é mais adequado do que “identidade” (que parece fixar um modo de ser e agir únicos); b) identidade é um processo de reformulação e mudança constante, que tem sua base nas influências sociais (na interação com o outro ou identidade para o outro) e históricas (na biografia de cada um ou identidade para si). Ou seja, os processos identitários, portanto, se originam na permanente tensão entre os atos de atribuição (identidade para o outro) e os atos de reivindicação (identidade de si) (Dubar, 2005); c) para a criação e recriação das identidades, é necessário o processo de alteração do “eu”, através da reflexividade.

A identidade docente, portanto, se trata de um processo (Nóvoa, 1992 e 2019; Canário, 2007; Paro, 2018; Freire, 1991 e 1997), pois “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. [...]. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58). Essa afirmação se contrapõe à concepção da docência como vocação ou ministério, que retira dela seu cunho político e potente de agente transformador da sociedade.

12 O censo escolar é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC).

Podemos considerar, então, que a identidade da professora de educação infantil está em constante processo de mudança (Hall, 2006; Bauman, 2001), gerando uma alteração social e pessoal. Tais mudanças identitárias podem se dar por meio da reflexividade (Giddens, 2002) acerca das experiências ao longo da trajetória de vida da pessoa, desde a infância à fase adulta, na interação em família, na comunidade, na vida escolar e nos diversos ambientes de trabalho (Tardif, 2002).

No século XXI, os processos identitários docentes têm um desafio com os programas de formação continuada, realidade nas instituições e redes de ensino no Brasil e expõem às professoras (e professores) a uma gama de ideias sobre o “ser” e o “fazer” docente voltado para as crianças de 0 a 5 anos. Surge a exigência legal de, dentre outras funções, “...refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2017, p.37).

A formação docente se destacou quando o governo federal elaborou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014/2024, com vinte metas¹³ para a educação brasileira, dentre elas, a Meta 15 e a Meta 16. A primeira se refere à criação, até 2015, de uma política nacional de formação de professores como produto da ação em colaboração da União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, assegurando “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (Brasil, 2021, p. 323). Já a Meta 16, refere-se à formação, até 2024, de até 50% dos professores da Educação Básica (que inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio) ao nível de pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, e a oferta da formação continuada em sua área de atuação a 100% desses profissionais.

Em junho de 2022, segundo os resultados preliminares das 20 metas divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), na Meta 15, o percentual de docências ministradas na educação infantil por professores com formação superior no Brasil cresceu 42,2% (2013) para 60,7% (2021). Apesar do crescimento, o que deve ser comemorado, os percentuais de adequação da formação docente apresentados em 2021 ainda

¹³ Para conhecer todas as 20 metas, acessar: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

se encontram distantes da meta de 100%. Quanto à Meta 16, o resultado parcial mostra que, no período de 2013 a 2021, o percentual de professores com titulação ao nível de pós-graduação aumentou de 30,2% para 44,7%. Caso seja mantido esse ritmo de crescimento, segundo o relatório de monitoramento, em 2024 teremos apenas 50% da meta atingida. Quanto à titulação, em 2021 tínhamos 40,7% dos docentes na educação básica com especialização; 3,3% com mestrado; e 0,8% com doutorado.

Com tais resultados, apesar de ser um dos focos de interesse da sociedade brasileira, a formação de professores (inicial e continuada) se mantém como um desafio para todos, desde a esfera pública e objetiva, até à esfera individual e subjetiva. Para os governos, o desafio é continuamente mobilizar fundos para as políticas públicas que atendam às demandas que consideram importantes; e para o (a) professor(a), o desafio é continuamente ser produtivo e competente.

Apreocupação oficial com a formação das pessoas que atuam no segmento da Educação Infantil brasileira expressa um conceito de identidade profissional em construção. No relatório¹⁴ “Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito” (Campos, Coelho e Cruz, 2006), uma pesquisa realizada em quatro Estados brasileiros revelou que, naquela época, a identidade da professora de educação infantil ainda não havia se consolidado enquanto profissional. Os achados da pesquisa apontavam a presença de uma identidade ambígua, pois era considerada como uma “segunda mãe”, que deveria cuidar bem das crianças, e, ao mesmo tempo, era uma “educadora”, responsável por prepará-las para o ensino fundamental, que, por sua vez, poderia garantir melhores situação de trabalho no futuro. Além disso, para as crianças ouvidas na pesquisa, há uma outra identidade: a de disciplinadora, devido ao lugar de controle assumido pela professora. Para as autoras, essas identidades negam a [...] “principal função de incentivadora, facilitadora e propiciadora da aprendizagem e do desenvolvimento da criança dessa faixa etária no presente,

14 A consulta foi feita com professoras(es), funcionárias(os), diretoras(es) e/ou coordenadoras(es), mães e pais de alunos, mães e pais de crianças entre zero e seis anos de idade da comunidade que não estavam matriculadas na instituição, líderes comunitários e grupos de crianças de 53 instituições do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Pernambuco e Ceará, sendo creches e pré-escolas públicas municipais e estaduais, privadas, comunitárias, filantrópicas, confessionais e particulares. O trabalho de campo foi desenvolvido nos meses de junho e julho de 2004, nos quatro Estados. Teve apoio da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, do *Save the Children Reino Unido* e da Fundação Carlos Chagas.

desenvolvimento esse que supõe a integração entre os aspectos de cuidado e educação nas práticas cotidianas” (Campos; Coelho; Cruz, op. cit.2006, p. 79).

A relação maternal que caracterizou a identidade das professoras de educação infantil ao longo do tempo permanece nas instituições, apesar das ideias pedagógicas exigirem cada vez mais uma visão de profissional e não maternal.

Para Freire (2000), essa maternidade se perpetua no hábito de denominar as professoras de “tia”, pois a define como uma espécie de parente postiço, retirando sua “responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente” (Freire, op. cit., p. 11). A redução da professora à condição de tia “é uma inocente armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais” (Freire, 1997, p.18). A “tia” cuida, mas a professora cuida e educa, desafiando as crianças por meio de jogos, de histórias, de leituras, aliando coerência discurso e prática.

Em outra análise, Cerisara (2002), analisou diferentes argumentos que justificam o domínio das mulheres no espaço escolar. Assim, esse domínio: a) expressa a exclusão da mulher das dimensões públicas e políticas da sociedade, pois somente na escola as mulheres puderam exercer seu poder e influência; b) é um dos fatores que tem contribuído para a ausência de profissionalismo e a predominância de uma identidade baseada na afetividade; c) o modelo de profissionalismo tomado como padrão é o trabalho assalariado masculino; d) a “feminização” da profissão tem aspectos contraditórios, mas não pode ser vista somente de forma negativa. Ou seja, na realidade da Educação Infantil, afetividade e maternagem podem conviver, sem que isso seja entendido como não profissionalismo. Essa última posição abre um espaço para que seja cogitada uma identidade que, mesmo sendo afetiva e maternal, seja profissional, o que pode ajudar e evitar as identidades fragmentadas, nas quais o dizer e o fazer se contrapõem.

A partir da perspectiva de Freire (1997; 2000) e Cerisara (2002), podemos concluir que o fato da grande maioria das pessoas que atuam na educação infantil serem do gênero feminino exige que esses sujeitos assumam sua profissão que “envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento” (Freire, 1997, p. 9). E o ponto de partida para a construção e consolidação de uma identidade profissional deve ser a identidade pessoal dessas mulheres, construída historicamente dentro de uma ocupação socialmente desvalorizada. Historicamente, nas sociedades ocidentais, o universo feminino “foi desvalori-

zado em relação ao que se convencionou chamar de universo masculino, cujo modelo de trabalho é tido como racional ou técnico, no qual predominam relações de impessoalidade” (Cerisara, 2002, p. 33).

A construção da identidade profissional docente na educação infantil precisa, portanto, ser considerada a partir da dimensão pessoal, que diz respeito à trajetória de vida da professora, enquanto sujeito; a profissional, que se refere aos aspectos da profissionalização docente e aos vários caminhos construídos pela profissão; a institucional, referente aos investimentos da instituição e aos diversos contextos em que a professora atua ou atuou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar as ideias pedagógicas para a educação de crianças de 0 a 5 anos no Brasil e as suas implicações para a identidade profissional docente partiu das memórias dos percursos e fatos ao longo da história brasileira que geraram referências para a compreensão sobre como chegamos à configuração do atendimento à criança de 0 a 5 anos nesses primeiros vinte anos do século XXI, no Brasil.

Com base nas pesquisas e ideias defendidas por diversos autores e nos documentos oficiais, evidenciamos que o percurso da educação das crianças brasileiras de 0 a 5 anos sofreu transformações significativas nos primeiros vinte anos do século XXI. A educação infantil brasileira passou a ser vista por uma outra perspectiva, rompendo com concepções e práticas que, antes, a colocavam no lugar de “preparação” para o ensino fundamental.

Nesse contexto, quanto à identidade da professora de educação infantil, no século XX foi caracterizada por uma ambiguidade entre a vocação e o profissionalismo. Apesar da exigência de uma formação específica para o desenvolvimento da profissão, o que prevaleceu foi “a dimensão materna, o senso comum, cujo conhecimento tácito e, sobretudo, a afetividade como vocação” (Martins Filho, 2020, p. 72). Já no século XXI, as políticas públicas e as ideias pedagógicas se estruturam em torno de uma concepção de criança enquanto “ser que é”, garantindo sua inserção como ser social, histórico, de direitos e que produz cultura, interferindo sobremaneira para a configuração da identidade docente nesse segmento da educação básica. A identidade da professora de educação infantil está em constante processo de mudança, gerando uma alteração social e pessoal.

O desafio da educação infantil brasileira do século XXI é ajustar os discursos politicamente corretos dos governos, das inúmeras entidades que atuam no Brasil e as ideias pedagógicas com a realidade de um país de tamanho continental, com uma diversidade e riqueza social, cultural, econômica e política, mas que sofre com falta de vontade política para efetivar os direitos das crianças de 0 a 5 anos a acessar uma educação de qualidade, mediada por professoras e professores, enquanto profissionais conscientes de seu papel transformador de educar e cuidar essa infância contemporânea, perpassada por desafios e incertezas que caracterizam o terceiro milênio.

O presente estudo é um convite para novas pesquisas sobre as transformações nos processos identitários dos docentes que atuam na educação das crianças de 0 a 5 anos, sustentando teoricamente pesquisas de campo, no qual a problemática possa ser observada *in locuo*.

REFERÊNCIAS

ARIËS, P. *História Social da Criança e da Família*. Tradução: Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. J. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2001.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Inep. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-4o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao-PNE-2022>. Acesso em: 11 nov. 2023.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculaa-res-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, 2018.

CAMPOS, M. M.; COELHO, R. de C.; CRUZ, S. H. V. *Consulta sobre qualidade da educação infantil: relatório técnico final*. São Paulo: FCC/DPE, 2006.

CANÁRIO, R. *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Educa, 1999.

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

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil. In: PRIORI, M. D. (Org.) *História das crianças no Brasil* (7ª ed., pp. 50-59). São Paulo: Contexto, 2010.

COOMBS, P. H.; AHMED, M. *Attacking rural poverty: how nonformal education can help*. Baltimore: The John Hopkins University Press. 1974. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/656871468326130937/pdf/multi-page.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2022.

CONCEIÇÃO, I. C. L. de *Concepção de criança e atuação docente na educação infantil: contribuições para a psicopedagogia institucional*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Fortaleza, UNIFOR., 2003. Impresso.

DAHLBERG, G. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Penso, 2019.

DUBAR, C. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto: Editora Afrontamento, 2006.

_____. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 2005.

FRABBONI, F. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, M. A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, P. *Professora sim, tia, não! Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2000.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2002.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, L. *1889: como um imperador cansado, um marechal vaidoso e um professor injustiçado contribuíram para o fim da monarquia e a Proclamação da República no Brasil*. Porto Alegre: Globo Livros, 2014.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*. V.22 (2). Brasília: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3/>. Acesso em: 07 jun. 2022.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. The question of cultural identity. Tradução: Silva, T. T. da & Louro, G. L. (11ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEYWOOD, C. *Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, S. (Coord.). *Com a pré-escola nas mãos - uma alternativa curricular para a educação infantil*. (11ª ed.). São Paulo: Editora Ática, 1997.

KUHLMANN, M., Jr. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN, M. Jr.; FERNANDES, F. S. Infância: construção social e histórica. In: *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Orgs.) (pp.21-38). Nova Petrópolis (RS): Nova Harmonia, 2012.

MARTINS FILHO, A. J. *Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil*. Florianópolis: Editora Insular, 2020.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In.: Nóvoa, A. (Coord). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 07 out. 2022.

_____. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, (44/3). 2019. Disponível em: Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>. Acesso em: 10 out. 2022.

PARO, V. H. *Professor: artesão ou operário?* São Paulo: Cortez, 2018.

PIETROBON, S. R. G. *Fundamentos da educação infantil*. Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2010. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/177435>. Acesso em: 05 nov. 2020.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Tradução: Carvalho, S. M. de & Melo, J. L. de. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRIORI, M. D. (Org.) *História das crianças no Brasil* (7ª ed.). São Paulo: Contexto, 2010.

REY, F. L. G. *La investigación Cualitativa em Psicología: rumbos y desafíos*. Editora: Educ. 1999.

SAVIANI, *História das ideias pedagógicas no Brasil*. (4ª ed.). Campinas: Autores Associados, 2013.

TOZONI-REIS, M. F. de C. *Infância, escola e pobreza: ficção e realidade*. Campinas: Autores Associados, 2002.

VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M.J. (Orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.