

## **O QUE PENSAM PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A FEMINIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE?**

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto – GEPPEA / UNIR – marlizibetti@yahoo.com.br

GT: Gênero, Sexualidade e Educação / n.23

Agência Financiadora: CNPq

### **Introdução**

Este trabalho discute alguns aspectos de uma pesquisa em andamento que tem por objetivo investigar as implicações da condição feminina para o exercício da docência em três redes municipais de ensino no estado de Rondônia. Ao analisar as condições de trabalho das professoras que atuam nas redes municipais, a pesquisa pretende conhecer como estas profissionais, trabalhando em condições precárias, em escolas de difícil acesso, com jornadas de trabalho exaustivas, em sua maioria cursando ensino superior, conciliam as diferentes demandas do trabalho profissional, doméstico e atribuições familiares.

Neste texto, apresentamos e discutimos as concepções das professoras participantes da pesquisa sobre a predominância de mulheres no magistério. As opiniões das professoras entrevistadas nos permitem problematizar as concepções destas profissionais sobre a feminização da carreira docente em educação infantil, evidenciando como o discurso de que as mulheres possuem habilidades inerentes ao trabalho com crianças pequenas, está presente entre as próprias educadoras, embora não seja um discurso hegemônico, pois algumas delas questionam a discriminação e os estereótipos que desvalorizam o trabalho em creches e pré-escolas.

É importante considerar que, mesmo as pesquisas sobre o magistério, ao tentar explicar a feminização da profissão, defendem perspectivas diferentes. Algumas apresentam as mulheres-professoras como personagens que se fixaram na condição “natural” de esposa e mãe e, portanto, fazendo opção pelo magistério como a oportunidade de conciliar estes papéis. Outras, entretanto, questionam essa “passividade” das mulheres-professoras, por entender que o magistério configurou-se como uma possibilidade de trabalho, por meio da qual elas tiveram a oportunidade de sair do âmbito doméstico.

O texto principia com uma breve análise de diferentes perspectivas sobre a feminização da docência para, em seguida, descrever os procedimentos metodológicos utilizados para a obtenção e análise dos dados e, por fim, apresentar os resultados e as discussões a partir da contribuição de estudiosos/as das temáticas gênero e educação.

### **Perspectivas teóricas sobre a feminização da carreira docente**

Autores/as como Novaes (1984), Apple (1995) e Arce (1997) ao tentar responder por que o magistério tornou-se campo de trabalho feminino, explicam que esta profissão foi uma das primeiras que se abriu para as mulheres sob a aprovação da sociedade. Entretanto, para os/as autores/as as mulheres foram impelidas para este trabalho sob a associação da tarefa educativa com a materna. Novaes (1984, p. 96) assim explica a feminização da profissão:

Não é só pelo problema financeiro, da baixa remuneração que os homens não buscam o Magistério. Vejo mais como um preconceito, um estereótipo social. Existem homens trabalhando no setor de serviços, às vezes portadores de escolaridade de segundo grau, trabalhando no comércio ou em escritórios que, considerando a sua jornada de trabalho, têm salário inferior ao das professoras. Não é que eu considere o salário das professoras alto, não há como pensar assim. O problema é que parece, os homens não buscam o magistério porque tradicionalmente, essa é uma profissão vista como feminina, “Lidar com criança é serviço de mulher”, em casa e na escola. É assim que pensam, na nossa sociedade, não só os homens, mas, o que é pior, as próprias mulheres.

Apple (1995), por sua vez, afirma que os componentes de cuidar e servir embutidos no magistério das séries iniciais operaram como fatores de segregação sexual, uma vez que cuidar de crianças e servir sempre foram consideradas ocupações de baixa qualificação. Estas concepções contribuíram para o afastamento dos homens da profissão e refletem-se nos baixos salários. Os atributos femininos associados à esfera doméstica como docilidade, submissão, sensibilidade, intuição e paciência, induziram a transformação da escola em um reduto feminino, pois se argumentava que ali elas continuariam rodeadas de crianças e exercitariam todas as características de sua vocação maternal.

Arce (1997) analisa como os condicionantes femininos materializaram-se na Educação Infantil por meio da própria denominação atribuída ao longo da história da escolarização às professoras que trabalham com crianças. Para a autora o magistério vem se definindo e perpetuando como “missão feminina” desde o período de consolidação como profissão até os dias atuais em que se constata flagrantemente a maioria de mulheres nesta função.

Não só o magistério é exercido por mulheres, mas ao exercerem o cargo, têm no sentido de maternidade sua principal linha de ação. Além disso, missão/apostolado de que se reveste a docência, sobretudo quando exercida pelas mulheres, imprime também esse papel: uma filiação e uma maternidade simbólicas, que encontram no magistério o lugar ideal de realização ou o lugar de realização ideal. (ARCE, 1997, p.27).

A autora argumenta que a utilização da expressão “tia” para a professora de educação infantil é a materialização da impregnação dos caracteres femininos na profissão docente. Para Arce (1997, p. 28) a tia-professora assume uma posição de parente posição da criança o que “acaba por anular a própria identidade da professora e sua postura profissional, não se sabe seu nome e sua figura de mulher se desmancha perante a figura maternal da ‘tia’ da escola, que conseqüentemente, não necessita de muita formação.” (Grifo da autora).

Louro (2006) explica como, historicamente, a educação da mulher foi influenciando a construção da docência como profissão feminina. Para a autora embora houvesse diferenças entre a educação das mulheres pertencentes a grupos sociais distintos, havia algo em comum entre eles: a concordância de que as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas. Ou seja, a educação das mulheres deveria enfatizar muito mais a constituição do caráter, bastando “doses pequenas” ou “doses menores” de instrução. “Na opinião de muitos, não havia porque *mobilizar* a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios.” (LOURO, 2006, p. 446). Assim a educação da mulher não era feita em função de suas necessidades, mas sim em função do papel que ela deveria ocupar na sociedade: educadora dos filhos ou formadora dos futuros cidadãos. Para isso a educação feminina deveria ser sustentada em uma sólida formação cristã, base para qualquer projeto educativo.

Entretanto, ainda segundo Louro, a entrada das mulheres na profissão não se deu sem resistências e críticas. A identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece natural, foi alvo de polêmicas e discussões parecendo a alguns que era uma completa insensatez entregar às mulheres “usualmente despreparadas, portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ a educação das crianças (...)”. (2006, p. 450. Destaques da autora).

E este quadro contribuiu para que se construísse, socialmente, a concepção de que para as mulheres, trabalhar fora do lar deveria ser encarada como uma ocupação transitória, enquanto não fosse “chamada” a assumir sua “verdadeira” missão de esposa e mãe. O trabalho fora do âmbito doméstico era aceitável, portanto, para moças solteiras até o casamento, ou para mulheres sozinhas – solteiras ou viúvas. “A incompatibilidade do casamento e da maternidade com a vida profissional feminina foi (e continua sendo!) uma das construções sociais mais persistentes (...)”. (LOURO, 2006, p. 454).

A tese de Almeida (1998), entretanto, discute de outra forma o processo de feminização da docência. Para a autora, “Ao contrário do que muitos afirmam, a feminização do magistério foi um potencial de poder e de liberação e não de submissão e desvalorização como se tem pretendido fazer acreditar.” (p. 78). Para ela, quando as análises sobre a inserção feminina na docência minimizam a atuação das professoras como sujeitos históricos ignorando seus comportamentos de transgressão e resistência aos padrões impostos, contribuem para que as mulheres sejam vistas como vítimas, desmerecendo mais uma vez a profissão e as próprias protagonistas desta história.

Dedicar-se ao ensino configurou-se como uma alternativa ao casamento ou ao ingresso em ocupações de menor prestígio como as de costureiras, parteiras, governantas as quais eram normalmente reservadas às mulheres. Comparada com as anteriores, a docência era uma atividade mais agradável que permitia acesso à cultura e certa liberdade pessoal. E neste sentido significava uma oportunidade de igualar-se aos homens em termos culturais. Entretanto, para Almeida (1998, p. 71) “[...] o maior motivo de as mulheres terem buscado o magistério estava no fato de realmente precisarem trabalhar”.

Neste sentido, a concepção de maternidade e a ênfase dada ao fato de que a natureza feminina tornava as mulheres mais aptas ao exercício desta função, permitiram que as mulheres transitassem do espaço doméstico para o público.

Dessa forma, viabilizavam um cruzamento entre o público e o privado dentro das condições concretas apresentadas na época. Nesse plano simbólico, talvez possa ter-se a explicação da grande popularidade do magistério entre as mulheres e, no plano objetivo, a sua condição representada pela única opção possível para elas dentro do contexto social do período. (ALMEIDA, 1998, p. 69).

Entretanto, a ocupação deste espaço não ocorreu sem certa resistência por parte dos segmentos masculinos. A Igreja Católica e os segmentos conservadores da oligarquia posicionaram-se contrários ao ensino igual para ambos os sexos, provocando acirrados debates acerca da co-educação. Por isso Almeida defende que a história do magistério feminino brasileiro é uma história de luta pela conquista de espaços na sociedade. Uma história de força invisível, que as levou a consciente e espontaneamente defenderem suas crenças e vontades. E a autora questiona “Será que em vez de se fazer sempre uma história de opressão e submissão, enfim uma história de vencidas, no caso das mulheres no magistério, esta não é uma história de vencedoras?” (1998, p. 80).

Corroborando as idéias de Almeida, Costa (1995, p. 236) também argumenta que:

A representação da docência como "vocação" já foi largamente utilizada, afetando as exigências que são feitas às mulheres — o grande contingente supostamente vocacionado que se dedica ao ensino —, e não é recomendável que continuemos a incrementá-la nos meios educacionais. A manipulação da retórica de professoras como "eleitas", "escolhidas", agentes perfeitas em um trabalho marcado pela "doação", já causou demasiados danos às docentes e à educação escolar. Precisamos agora é de estratégias que valorizem as características que as mulheres incorporam ao ensino por sua repercussão positiva no trabalho com as/os estudantes e não pelo que elas significam como predisposição à exploração e ao controle. (Destques da autora).

Segundo Almeida (1998) o fato das mulheres terem conseguido profissionalizar-se fez delas vencedoras, se considerarmos as condições sociais nas quais estavam inseridas na época. Depois do ingresso no magistério outros espaços profissionais foram sendo abertos e isso evidencia a importância desta conquista.

Para as professoras primárias do começo do século, o magistério foi o ponto de partida, foi o possível no momento histórico em que viveram. Significou o trânsito do invisível para a visibilidade e a realização de alguma coisa, que não o pouco prestigiado serviço doméstico. [...] que conquista poderia ser melhor? O magistério era o trabalho intelectual e assalariado sem conotação pejorativa, era o estatuto conferido pelo conhecimento e pelo uso da inteligência. Tinha o poder de conceder uma palavra abalizada num meio ignorante. Conferia mobilidade social, mais liberdade pessoal e respeito entre as classes trabalhadoras. Possibilitava bem estar econômico e pessoal. (ALMEIDA, 1998, p. 211)

E, atualmente, o que pensam as professoras de educação infantil sobre a presença maciça de mulheres na docência? Compreendem a contribuição histórica das mulheres para a constituição da profissão docente? Os dados obtidos em pesquisa sobre as mulheres professoras em Rondônia fornecem alguns indícios para compreendermos estas concepções.

### **Feminização da carreira docente na opinião de professoras de Educação Infantil**

Participaram desta etapa da pesquisa 25 professoras que atuam com educação infantil nos municípios de Rolim de Moura, Alta Floresta D'Oeste e Nova Brasilândia D'Oeste, todos localizados no interior do Estado de Rondônia. Mulheres com idades entre 22 e 50 anos, com tempo de trabalho em educação entre três e 17 anos. Três delas com ensino superior completo e duas com formação em nível médio (Magistério). As demais estão cursando Pedagogia ou Normal superior pelo sistema de ensino à distância.

As professoras foram ouvidas por meio de encontros de Grupos Focais os quais, segundo Gatti (2005), podem ser um instrumento importante na compreensão dos processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, bem como para o conhecimento de representações, preconceitos, linguagem e simbologias que prevalecem em relação a determinadas questões nos grupos de pessoas pesquisadas.

Foram realizados três encontros, um em cada município, com a participação de 8 a 9 professoras em cada sessão. Os encontros foram coordenados por uma mediadora, com a colaboração de duas auxiliares de pesquisa que realizaram as anotações necessárias para complementar as gravações. A análise dos dados foi realizada de maneira a considerar as interações como foco principal “[...] através das seqüências de falas, procurando compreender o impacto das vivências do grupo sobre as trocas entre os participantes, os consensos, os dissensos, as rupturas, as descontinuidades, os silêncios.” (GATTI, 2005, p. 47).

No primeiro grupo de entrevistadas - Rolim de Moura - as professoras de educação infantil, ao opinarem sobre a predominância de mulheres na docência o fizeram utilizando duas explicações. A primeira idéia faz referência a uma questão bastante presente nos estudos sobre mulheres e educação. Ou seja, o fato das mulheres terem mais “jeito” para lidar com crianças, ou serem mais “delicadas.”

**Elena/RM<sup>1</sup>:** A mulher tem mais facilidade com isso, mais jeitinho, sabe? Já homem não! Eu acho que o homem é assim, mais bruto, mais grosso, mais braçal! Não vejo homem pegando menino no colo, pegando na mãozinha e lavando o cocô. Eu não vejo homem fazendo isso.

**Núbia/RM:** [...] é que as mulheres são mais delicadas, tem delicadeza pra cuidar das crianças. Essa delicadeza faz com que a gente se apegue mais na criança. Já o homem não! Ele é mais rústico, ele prefere mexer mais com adulto, mais com o ensino fundamental, então eu acho que é esse o caso de ter mais mulher do que homem.

Autoras como Cruz (1996), Arce (1997, 2001) e outras evidenciaram a presença deste discurso entre as professoras de educação infantil e entre os/as acadêmicos/as que ingressam nos cursos de formação. Para as autoras este discurso contribui para o desprestígio profissional. “Cuidado, proximidade com o corpo da criança e desqualificação são expressões constantes no discurso dos pesquisadores na área de educação infantil, enquanto ‘jeitinho’ e ‘gostar’ são palavras presentes na fala tanto dos futuros profissionais da área, como também daqueles que nela já atuam.”. (ARCE, 2001, p. 169. Destaques da autora).

---

<sup>1</sup> Nomes fictícios, seguidos das iniciais dos Municípios: RM – Rolim de Moura; AF – Alta Floresta e NB – Nova Brasilândia.

Entretanto, estas concepções não são consensuais entre as professoras, conforme demonstram as discordâncias explicitadas por Rose e Eli durante as discussões no grupo focal.

**Rose/RM:** Eu acredito que seja machismo mesmo! E se ele [o homem] não tem delicadeza ele aprende a ter. Nós não nascemos sabendo criar os filhos. Quando a gente tem um filho, a gente não tem escola pra isso, pra ensinar a dar banho, ensinar a cuidar. A gente aprende, então ele também aprende. Eu penso que é uma questão de machismo sim. E o machismo está mais é nas cabeças das mulheres sim!

**Eli/RM:** O machismo está nas mulheres porque elas educam seus filhos homens, então se ela não fosse machista, ela iria criar um homem mais... Mais adocicado, mais feminista, mais.. [...] Eu tinha sete anos, meu irmão mais velho tinha treze. Eu ia para o fogão pra cozinhar para o meu irmão que tinha treze anos, treze! Correndo o risco de me queimar, derrubar uma panela, de acidente doméstico! Ele correria menos risco do que eu! Mesmo assim a minha mãe preferiu correr o risco [...] do que trazer o meu irmão pra vida mais doméstica comigo. Por que então ela não deixava ele me ajudar? Eu como auxiliar dele ou alguma coisa assim. – Não! Porque ele não podia! Ele era homem! Não podia lavar louça, não podia lavar roupa, ele não podia!

Estas discussões permitem perceber que algumas professoras questionam as concepções vigentes que atribuem às mulheres características “naturais” para serem mães e cuidadoras. Para Carvalho (1999) na feminização do trabalho docente a questão mais importante é investigar as mudanças de significado geradas pela composição sexual da profissão nos conceitos de “escola, ocupação, ensino, mulher, feminilidade, maternidade, masculinidade, criança” (p. 37), que estabeleceram esta relação de continuidade entre as representações de mulher, mãe e professora. Segundo a autora, a feminização, e esta relação entre as representações de feminilidade e docência, são movimentos articulados, mas não se pode reduzir um ao outro, pois não mantêm entre si relações de causa e efeito.

A segunda idéia explicitada pelas participantes do grupo em Rolim de Moura está relacionada à questão das diferenças na sexualidade masculina e feminina. Também não houve consenso entre as participantes, gerando um debate acalorado a partir da afirmação de Isa de que homens não deveriam atuar com crianças de creche que necessitam de banho e troca de fraldas. Transcrevemos abaixo a seqüência da discussão para evidenciar as perspectivas diferentes em debate no grupo.

**Isa:** [...] na creche, a gente tem que dar banho, tem que lavar, tem que cuidar, pegar no colo, lavar as partes íntimas da criança. Como que um homem vai passar a mão lá nos bumbunzinhos dos nenéns, nas intimidades de uma menina, por exemplo! Fica desconfortável pra ele, que pode despertar no homem... eu acredito! Porque eu já deixei a minha sala que eu amava de paixão e fui para cuidar de uma sala de três anos para que um professor que tava nos três anos fosse pra minha sala. Mas eu fui pelas crianças!

**Marta:** Eu queria colocar que tinha uma questão lá na creche neste ano. Faltou uma professora. Mandaram um professor pra lá. Tava faltando pra turma de quatro anos de tempo integral. Nesta turma, à tarde precisa dar banho. A diretora não quis colocar ele por causa de dar banho porque tinha que ser uma mulher! Aí colocou ele na turma de cinco anos, pra colocar uma mulher, uma professora, pra trabalhar com a turma e dar banho! Mas eu acho que isso já vem de muito tempo... a gente já tem esse machismo na cabeça. Olha o que a Isa acabou de falar: que pro homem é complicado fazer isso. Mas não é isso! Ele não é pai?

**Elena:** Ele é pai, mas ele não dá banho no filho... de dez pais, um pega o filho pra lavar...

**Marta:** Mas ele é pai, ele pode!

**Rita:** Eu ainda sou contra pelo seguinte: o homem é muito fraco em termos de sexo. Pra ele pegar uma criança de quatro anos, cinco e ficar passando a mão nas partes íntimas, isso desperta nele um desejo e isso é muito perigoso no homem! Pra mim mulher trata das crianças e tá de bom tamanho!

**Eli:** Mas a mulher também assedia!

**Rita:** Mas é bem menos!

**Isa:** Mas é difícil acontecer isso com mulher...

**Rita:** O homem pensa com a cabeça de baixo...(Risos e comentários!)

**Isa:** Quando a gente fala de machismo, eu acho que não é machismo, é a questão sexual...

**Rose:** Mas sexualidade a mulher também tem...

**Eli:** Foi o que eu disse: sexualidade a mulher também tem!

**Elena:** Mas a mulher não é tão danada!

**Rita:** Mas a mulher sabe controlar...

**Isa:** A mulher é mais controlada....

**Eli:** Mais reprimida....

**Rose:** Falou tudo!

**Rita:** A gente sabe a hora... de cada coisa no seu lugar! Pra eles não!

As posições defendidas por Isa e Rita revelam uma concepção de cuidado fruto da divisão sexual e social do trabalho em nossa sociedade. Carvalho (1999) esclarece que de acordo com a perspectiva analítica da sociologia e da psicologia estas concepções foram construídas sob os argumentos de que as personalidades femininas são formadas desde cedo a partir de noções de relacionamento atreladas ao cuidado levando-as a sentir-se responsáveis pela manutenção das relações e pela prestação de serviços, características centrais em nossa concepção de feminilidade.

As contradições do contexto em que vivem, muito mais do que uma construção teórica, permite que algumas das entrevistadas percebam que a forma como as relações entre adulto e criança, homens e mulheres, mães e filhos se dão no dia-a-dia da sociedade, são fruto de uma construção social e não de uma determinação biológica herdada geneticamente. Conforme Carvalho (1999, p. 58-59):

Não se trata de um valor universal dos seres humanos, nem de uma tendência inata ou instintiva das mulheres, nem mesmo de uma expressão de necessidades inerentes às crianças, pois que, se atender a certas necessidades básicas do ser humano durante os seus primeiros meses de vida é uma questão de sobrevivência, determinada por características biológicas, tudo mais nessa relação é histórica e culturalmente determinado: o tempo de duração desta atenção, as pessoas mais indicadas para provê-la, o tipo de

relação interpessoal que se estabelece entre os envolvidos, as formas e prática de atendimento etc.

Mas como constata Silva (2006) em pesquisa desenvolvida com professoras de Goiânia, a concepção de que o cuidado das crianças pequenas em instituições de educação infantil deve ser desenvolvido exclusivamente por mulheres, principalmente tendo em vista a necessidade de higienização das crianças, não está presente apenas entre as professoras de nossa amostra. Segundo o autor, no estudo desenvolvido por ele, estas idéias aparecem nos depoimentos de várias educadoras, confirmando a associação do trabalho educacional, em creches e pré-escolas, com o trabalho feminino no âmbito doméstico. Ou seja “[...] os estereótipos masculinos ou femininos são cultural e socialmente impostos desde a infância e transmitidos pela linguagem muito antes que as crianças percebam as diferenças entre os sexos.” (ALMEIDA, 1998, p. 161). E, conforme revelam algumas das professoras entrevistadas, a educação pode contribuir para a perpetuação destes estereótipos se não compreendermos que as diferenças entre homens e mulheres são socialmente construídas e não naturalmente determinadas.

Ao ampliar o olhar, nos estudos de gênero na educação, para além da relação entre homens e mulheres, é necessário inserir os alunos e alunas nesta análise, o que, necessariamente, leva à introdução de mais um aspecto relacionado à idade das crianças. Não são apenas as relações entre os sexos que devem estar em foco mas também as relações entre adultos e crianças. Assim, estas novas leituras da posição das mulheres no magistério precisam incorporar não só a subordinação das mulheres a estes papéis, mas também o lugar a elas reservado em relação às crianças e à sua educação, considerando-se certas concepções de infância e suas necessidades educativas.

E esta constatação insere nos estudos de gênero as palavras “cuidado” e “cuidar” inspiradas nos termos ingleses *caring* e *care for*, as quais vêm sendo empregadas com uma multiplicidade de significados em diferentes campos profissionais como a enfermagem, a assistência social, a psicologia etc. Significados associados, em geral à prestação de serviços pessoais a outros e outras, entretanto também podem ser utilizados no sentido de “empatia, carinho, respeito, atenção, proteção, compaixão ou compromisso com a comunidade”. (CARVALHO, 1999, p.51).

A questão do “cuidado” na educação infantil é discutida também pelas pesquisadoras da área (ROSEMBERG, 1994; CAMPOS 1994), que evidenciam e analisam como falsa a dicotomia que se estabelece entre “educar” como o trabalho docente realizado no ensino fundamental e o “cuidar” como característica da docência

na educação infantil. Esta falsa dicotomia fundamenta-se na idéia de que as práticas desenvolvidas nas escolas de educação infantil seriam apenas assistencialistas, voltadas para a alimentação, higiene e brincadeiras com as crianças para protegê-las enquanto os pais trabalham e, por isso, poderiam ser desenvolvidas por profissionais sem qualquer formação, ou seja, extensão do trabalho materno.

Para Kuhlmann Jr (1999, p. 60) “A caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidado-e-educação, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas.” Portanto, preocupar-se com a assistência e o cuidado, com a guarda das crianças pequenas é condição básica de uma educação de qualidade e práticas de cuidado na educação infantil, fazem parte das características deste nível de ensino e não são apenas transposição de um jeito feminino de fazer educação.

Nos outros dois grupos de professoras entrevistadas - Alta Floresta e Nova Brasilândia - também são duas explicações que aparecem nas discussões sobre a hegemonia das mulheres na docência. A primeira também está relacionada às características femininas, reforçando as opiniões presentes no grupo de Rolim de Moura. A segunda aparece apenas nestes dois municípios, e está relacionada à questão salarial.

**Lia/NB:** [...] mulher na educação infantil ela tem mais aquela habilidade pra trabalhar com as crianças, ela tem mais aquele jeito de...mãe [...] tendo o dom da mulher, por que a mulher, ela tem aquele jeito de ser mãe, ela tem mais aquele cuidado com as crianças.

**Neiva/AF:** Eu acho que a maior é o salário, mas eu acho que o homem não tem é muita paciência para lidar com crianças de 04 anos porque você tem que estar fazendo tudo por ela ainda: algumas ainda não conseguem ir ao banheiro sozinhas, ainda mamam na mamadeira, chupam chupeta, ficam chorando pela mãe o tempo inteiro na sala, no início do ano, acho que eles não têm também muita paciência para estar na sala de ensino infantil.

**Elza/AF:** [...] eu acho que é mais pela questão do salário, porque coitada da família se depender de um salário só do homem só dele ser professor.).

**Mônica/NB:** [...] eu acho que é por causa da remuneração também. [...] Por que o homem ele busca mais isso aqui, [faz um gesto com os polegares indicando dinheiro] e na educação infantil eles não são remunerados o quanto eles acham que merecem, e nós não!

Paciência, jeito, dom, são expressões associadas por estas professoras ao perfil feminino, o que justificaria a presença das mulheres na educação infantil, afinal as mulheres, por serem mães, teriam desenvolvido estas habilidades, quase que instintivamente. Autoras como Louro (2006), Arce (1997) e Almeida (1998) demonstram que estas concepções estão presentes desde o ingresso das mulheres na

profissão e trouxeram conseqüências, nem sempre positivas para a formação dos/das profissionais de educação infantil.

Para Arce (1997, p. 115)

[...] a educação de crianças menores de 6 anos sempre esteve relegada ao segundo plano, sua proximidade com o doméstico, o privado a tornou algo que não necessita de muita estrutura e nem de profissionais para sua realização. Afinal a mãe “educadora nata”, educa e cuida de seus filhos mesmo nas piores condições possíveis e não precisa aprender a fazê-lo é algo “natural” a ela, “natural” ao gênero feminino. (Destaques da autora).

Algumas professoras revelam, durante as discussões, o preconceito presente na articulação entre o trabalho em educação infantil e trabalho feminino, e como isto se reflete na profissionalização da docência neste nível e se manifesta na questão salarial.

**Suzi (NB):** [...] o que tem acontecido na educação infantil é o preconceito. Nós [...] somos assim muito discriminadas, por que o professor de educação infantil tem que ganhar mixaria mesmo...

**Mônica:** (NB) Não faz nada, só brinca, só pinta ...

**Suzi (NB):** ... é só pinta! Não faz nada! Então, educação infantil é desprestigiada! Então qual o homem que vai querer vir aqui e ganhar o que a gente ganha e chegar no final do ano e não tem a gratificação<sup>2</sup>, não tem nada? [...] um dia eu fiquei muito chateada, por que uma professora disse assim... nós lutando pra conseguir essa gratificação, ela disse assim: “pra que o pessoal do pré quer? Eles não fazem nada, só brincam!” Nós já fomos assim muito massacradas por isso. Hoje o FUNDEB está aí, no próximo ano vai funcionar!

Ao afirmar que as educadoras de educação infantil são vítimas de preconceito, Suzi e Mônica apontam a divisão existente entre os diferentes níveis de escolarização. Diferenciação acentuada pela implantação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) que priorizou o financiamento do ensino fundamental em detrimento dos outros níveis de escolarização. Entretanto, ao constatar isto que ela denomina “preconceito” a professora não indica compreender as razões históricas destes fatores, a articulação entre trabalho doméstico e educação das crianças pequenas em oposição ao trabalho denominado “intelectual” desenvolvido nos níveis mais elevados da escolarização, nos quais os homens estão mais presentes, atribuindo à questão salarial este fator, explicação questionada por Almeida (1998, p. 209),

[...] o impedimento para os homens permanecerem no magistério deu-se também no terreno das mentalidades e da identidade sexual, movidos pelo fato da profissão ter se tornado feminina. Afinal, apesar de estar entre as profissões mal remuneradas, esta não se situa no último lugar da escala de

---

<sup>2</sup> Refere-se ao 14º salário recebido pelas professoras do ensino fundamental com o resíduo do FUNDEF.

valores salariais, havendo profissões consideradas masculinas que pagam tão mal quanto o magistério.

Conforme enfatiza Louro (2006, p. 278) “As mulheres que estão nas escolas hoje se constituem, portanto, não somente pelas e nas práticas cotidianas imediatas, mas também por todas as histórias que as atravessaram”. E, embora as atitudes de cuidado e afeto tenham sido enfatizadas em determinados momentos históricos pela sua articulação com a maternidade, em outros foram condenadas por não serem consideradas compatíveis com uma visão de profissionalização da função.

Segundo Carvalho (1996, p. 79) os estudos produzidos nos anos 1980 (NOVAES, 1984; MELLO, 1987) utilizavam modelos masculinos de profissional e de proletário, apesar de sua aparente neutralidade. Comparadas com esses modelos as mulheres passam a ser acusadas de serem pouco profissionais “[...] ou pouco proletárias por articularem dimensões públicas e privadas em seu trabalho, misturarem saberes técnicos e saberes domésticos, perceberem-se como segundas mães ou tias dos alunos.” (CARVALHO 1996, p. 79)

A mudança de foco no processo pedagógico que passou a colocar as crianças no centro do processo, teve início com as teorias pedagógicas dos anos 1930 e 1940, elaboradas a partir de estudos na área médica, com crianças anormais. Novas relações foram defendidas entre os sujeitos na escola e as crianças passaram a ocupar o centro do processo de ensino e aprendizagem com base nos estudos da psicologia do desenvolvimento. Esse movimento histórico procurou enfatizar a tarefa docente como técnica, e a relação com os papéis associados à esfera privada foram altamente criticados.

Estas mudanças tiveram continuidade com os discursos de profissionalismo que inseriram uma perspectiva técnica para a docência com o regime militar imposto ao final da década de 1960 e nos anos de 1970. A repressão do regime militar impunha um severo controle sobre as atividades culturais, religiosas, educacionais e políticas e o disciplinamento das relações de ensino, acentuando a burocratização das atividades escolares e do controle policial, das preferências políticas e ideológicas do/as professores/as.

Neste contexto enfatiza-se o caráter profissional da atividade docente, “relegando-se o afeto, a espontaneidade e a informalidade nas relações intra-escolares a uma posição secundária.” (LOURO, 2006, p. 472). A tendência era substituir a imagem

da professora como mãe para a figura de profissional do ensino, determinando-se que sua ação didática fosse mais técnica, eficiente e produtiva.

Louro (2006, p. 473) admite que esse novo discurso representou um contra-argumento ao magistério como extensão das atividades maternas, de cuidado, apoio emocional. Para isso inseriram-se um conjunto de saberes técnico-científicos específicos na formação constituindo um campo pedagógico capaz de definir os professores e professoras como profissionais. Entretanto, a materialização destas questões foram sendo significadas de diferentes formas pelo corpo docente, conforme explica Louro (2006, p. 473):

Por um lado, como uma espécie de reafirmação da função afetiva e de sua importância central na atividade docente, muitas professoras e muitos professores subvertem a pretendida programação desejada pelos órgãos administrativos e educacionais, modificam as tarefas e atividades programadas, introduzem características próprias aos sistemas de instrução e passam a usar *tia* como uma denominação substituta à de professora.

As afirmações de Louro confirmam o que ouvimos das professoras entrevistadas, as quais valorizam a proximidade com as crianças, a necessidade de cuidado, paciência e afeto no trabalho com os pequenos. Algumas entretanto, mesmo considerando estas formas de atuação como fundamentais neste nível de escolarização, defendem que estas habilidades são aprendidas socialmente e, portanto, os homens também podem aprendê-las. Outras, no entanto, consideram ser da natureza feminina as capacidades exigidas das profissionais que trabalham com crianças pequenas, desconsiderando que estas concepções são também ensinadas por elas às crianças que se tornarão adultos e adultas que reproduzirão os estereótipos e preconceitos de que hoje as mulheres são vítimas.

### **Considerações finais**

A profissionalização da docência nestes níveis de ensino, com formação adequada, remuneração justa e melhores condições de trabalho, são investimentos indispensáveis para a modificação deste quadro de desvalorização da função docente em educação infantil. Mas uma mudança de concepção do trabalho docente feminino também é fundamental pois, considerando a relação existente entre o cuidado como atribuição feminina e a articulação entre docência e maternidade, ambas historicamente construídas com base nas concepções de maternidade e infância, é preciso considerar que há uma forma diferenciada de trabalhar com as crianças pequenas por parte das professoras. Mas o fato de trazerem para a atividade docente características femininas

relacionadas às práticas de cuidado, não significa abandono das dimensões intelectuais mais “associadas à masculinidade”.

Pois concordamos com Almeida (1998) quando afirma que a vocação pode não ser uma condição básica para o bom desempenho da profissão, e nem o afeto substitui a competência. Entretanto, quando as professoras defendem tais qualificativos, estes não deveriam significar um ônus e sim um acréscimo. Ou seja, se ao lado do bom desempenho a professora gostar do que faz e cultivar uma relação de afeto com aqueles com quem trabalha, isso pode significar a humanização do trabalho e não subordinação ideológica. Portanto é tempo de considerarmos que a predominância das mulheres na educação tem permitido a incorporação à docência de características femininas que têm contribuído para a construção de ambientes educativos mais humanos pois incluem “[...] atenção e ações concretas frente a aspectos não cognitivos do desenvolvimento das crianças (emocional, físico, ético, etc.); envolvimento emocional e afetivo com os alunos e alunas, resultando em um compromisso com seu desempenho e atitudes;” (CARVALHO, 1999, p. 231).

Por isso, os cursos de formação de professores e os grupos de pesquisa em educação não podem mais desconsiderar a constituição majoritariamente feminina do magistério da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental e precisam inserir nos currículos e nas temáticas investigativas as questões de gênero para que possamos construir práticas que não ignorem as diferenças entre mulheres e homens, mas contribuam para a construção de relações mais justas entre todos e todas que freqüentam os espaços escolares.

### **Referências Bibliográficas**

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

ARCE, A. **Jardineira, Tia e Professorinha: a realidade dos mitos**. 1997, 128 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1997.

\_\_\_\_\_. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Caderno de Pesquisa**. n. 113, p. 167-184, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>.

APPLE, M. **Trabalho docente e textos: Economia Política e Relações de Classe e Gênero na Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: **Por uma política de formação do profissional em educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/Coedi, 1994.

CARVALHO, M. P. de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**. n. 2, p. 77-84, Mai/Jun/Jul/Ago, 1996.

\_\_\_\_\_. **No coração da sala de aula: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

COSTA, M. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CRUZ, S. H. V. Reflexões a cerca da formação do educador infantil. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 97, p. 79-89, maio. 1996.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

KUHLMANN, Jr. M. Educação Infantil e Currículo. In. FARIA, A. L. G. e PALHARES, M. S. (orgs.) **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP.: Autores Associados; FE?UNICAMP; São Carlos, SP.: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999. (p. 51-65)

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In. PRIORE, Mary Del (org); BUSSANEZI, Carla (coord. De textos). **História das mulheres no Brasil**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MELLO, G. N. de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1987.

NOVAES, M. E. **Professora Primária: Mestra ou tia**. São Paulo: Cortez, 1984.

ROSEMBERG, F. Educação infantil nos Estados Unidos. In. ROSEMBERG, F. e CAMPOS, M. M. (orgs.) **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, H. L. F. da. Limites na construção de uma identidade política: condicionantes de gênero e de classe sobre o trabalho docente na educação infantil. **Sociedade e Cultura**, v. 9, n. 2, p. 327-337, Jul./Dez. 2006.