

A DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A QUALIFICAÇÃO E AS QUALIDADES

*Glenda Felix Oliveira*¹
UESB 1

*João Diogenes Ferreira dos Santos*²
UESB 2

Resumo: Diversidade é a qualidade atribuída a tudo aquilo que é diverso. Nenhum lugar é mais apropriado para ensinar os indivíduos a lidarem com as diferenças do que a escola. Lidar com o diverso não é segregar, mas a distinção entre trabalhos femininos e masculinos funciona como espécie de segregação. O trabalho docente na educação infantil é considerado tipicamente feminino sob o argumento de que as mulheres possuem qualidades natas para ele: ser mãe já as qualificaria para isso. Com base nos métodos histórico e indutivo, através de revisão de literatura buscou-se estabelecer a conexão entre a divisão sexual do trabalho, o direcionamento da mulher para a educação infantil e a desvalorização desta profissão. Denominações como jardim de infância e suas jardineiras, maternal e suas tias, demonstram o quanto há uma conexão entre o magistério na educação infantil e os trabalhos desenvolvidos no lar, tipicamente femininos, para os quais não é necessário qualificação. As últimas décadas têm sido marcadas pela tentativa de exigir-se qualificação para os sujeitos envolvidos na educação infantil, de modo a profissionalizá-la. A qualificação da profissão tende a valorizá-la, mas alguns subterfúgios ainda são utilizados. A despeito da utilização de outras denominações, como auxiliar e monitora, por exemplo, pessoas sem nível superior ainda são contratadas para lidarem com as crianças. Embora muitos avanços tenham sido alcançados, ainda há muito a ser feito para que o trabalho com crianças seja desvinculado das qualidades femininas e atributos maternos.

Palavras chave: Divisão sexual do trabalho; Segregação; Educação infantil.

1 INTRODUÇÃO

Diversidade é a qualidade atribuída a tudo aquilo que é múltiplo, variado, diverso, diferenciado. É possível falar em diversidade cultural, diversidade étnica, biológica, de gênero, dentre outras formas de diversidade. Falar em diversidade pressupõe falar também em respeito às diferenças. Um tratamento desigual dado a pessoas desiguais só se justifica se tiver como fundamento igualar as desigualdades (princípio da isonomia). Nenhum lugar é mais apropriado para ensinar os indivíduos a lidarem com as diferenças do que a escola.

Ao falar sobre questões que envolvem as diferenças de gênero é comum fazer uma divisão binária entre o modo de ser masculino e o modo de ser feminino. Homens e mulheres recebem tratamentos diferenciados na sociedade, no entanto, é um tratamento que segrega ao invés de agregar.

De acordo com o papel atribuído a cada um dos sexos, os homens são direcionados a ocuparem o ambiente público, enquanto as mulheres são direcionadas ao ambiente privado. Em regra, cabe a eles o papel de provedores do lar e da família, enquanto cabem a elas os papéis relacionados à maternidade, aos cuidados com os filhos, com o marido, com a casa e com a educação dos filhos.

As atividades exercidas pelas mulheres no ambiente privado não excluem o seu trabalho no ambiente público. Elas muitas vezes exercem jornadas duplas, triplas e até mesmo quádruplas (NOGUEIRA, 2011), ou seja, a conciliação de trabalhos para elas é uma realidade.

No “modelo tradicional”: papel na família e papel doméstico assumidos inteiramente pelas mulheres, e o papel de “provedor” sendo atribuído ao homens. No “modelo de conciliação”: cabe quase que exclusivamente às mulheres conciliar vida familiar e vida profissional. [...]

Contudo, entre modelo e realidade das práticas sociais pode haver uma grande distância, e em geral incumbe apenas às mulheres operar essa conciliação (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 602/603).

A divisão entre os papéis do lar e os familiares trás para elas uma sobrecarga de funções, além de afastá-las de uma qualificação profissional. “As possibilidades de integração na família são muito mais palpáveis do que as de integração na estrutura ocupacional [...] em virtude do próprio tipo de formação recebido pela mulher” (SAFFIOTI, 2013, p. 97).

“A definição dos espaços entre produção e reprodução, público e privado vivenciados pelos sexos (ou também podemos dizer pelos agentes familiares) remete a diferentes formações sociais” (ALVES, 2013, p. 274) A atribuição de atividades sociais diferentes e desiguais de acordo com o sexo é fruto de uma construção sócio histórica, que possui um caráter econômico de classe relativo à exploração e opressão da mulher, que serve de suporte para a construção das diferenças de gênero, separando o modo masculino e o modo feminino como se não fossem construções sociais, mas naturalidades do ser (CISNE, 2015).

Diante destas construções sociais nenhum papel é considerado mais “natural” para a mulher do que o de ser mãe. Por conseguinte, o cuidado e a educação dos filhos também são “naturalmente” impostos a ela.

Se a mãe não puder exercer o seu papel, cuidando dos filhos e educando-os, deve ter outra mulher como substituta dentro ou fora de casa. Assim, no século XIX surgiu a figura da jardineira, quando o pedagogo alemão Froebel criou um ambiente, que denominou de Jardim

de Infância, destinado à educação de crianças de zero a seis anos de idade (ARCE, 2001). Naquele espaço privado a jardineira seria a substituta da mãe.

De lá pra cá, jardineira, tia, professorinha, pró são denominações dadas às professoras da educação infantil (substitutas do papel materno nas escolas **maternais**). Essas denominações são carregadas de significados.

Há uma memória coletiva segundo a qual as mulheres possuem qualidades naturais para lidar com as crianças. Isso faz com o seu trabalho como professora da educação infantil seja visto como carecedor de qualificação e, portanto, seja desvalorizado. Já os trabalhos tipicamente masculinos, por não estarem vinculados a qualidades maternais são vinculados à qualificação e, portanto, são enaltecidos e bem remunerados.

O sistema capitalista se apropriou desta crença para desvalorizar a força de trabalho feminina. Deste modo, o objetivo geral deste artigo é estabelecer a conexão entre a divisão sexual do trabalho, o direcionamento da mulher para a educação infantil e a desvalorização desta profissão. Os específicos são: compreender no que consiste a divisão sexual do trabalho; entender o processo de feminização do magistério no Brasil; e apontar quais avanços já foram alcançados para valorizar as professoras da educação infantil.

Para alcançar os objetivos pretendidos, a pesquisa será realizada através da revisão de literatura e os métodos utilizados serão o histórico e o indutivo.

Em primeiro lugar a divisão sexual do trabalho será apresentada ao leitor com expressão do tratamento desigual dado à diversidade de gênero. Em seguida o leitor será levado a entender a feminização do magistério no Brasil para depois ser conduzido às mudanças ocorridas na legislação sobre o trabalho docente na educação infantil.

2 A DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO BASEADA NAS DIFERENÇAS ENTRE HOMENS E MULHERES: QUALIDADES X QUALIFICAÇÃO

Por volta dos anos de 1970, impulsionadas pelo movimento feminista, nasceram na França as bases teóricas para compreender o que seria a divisão sexual do trabalho. Para compreender que os afazeres domésticos por elas realizados eram trabalhos invisíveis, que muitas vezes nem mesmo denominado de trabalho. Graças a essas bases teóricas, houve conscientização de grande parte das mulheres sobre a existência de uma divisão sexual do trabalho e com isso:

[...] torna-se então coletivamente “evidente” que uma enorme massa de trabalho é efetuada gratuitamente pelas mulheres, que esse trabalho é invisível, que é realizado não para elas mesmas, mas para outros, e sempre em nome da natureza, do amor e do dever materno (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 596).

Diante de uma sociedade marcada pelo binarismo sexual, o trabalho é o desafio das relações sociais de sexo (KERGOAT, 2002). A divisão sexual do trabalho “fundamenta-se na ideia da relação antagônica entre homens e mulheres, mas também nas relações de exploração que sofrem os sexos (ALVES, 2013, p. 274)”.

A divisão sexual do trabalho está consubstanciada em dois princípios organizadores, que existem em todas as sociedades conhecidas, são eles: o da separação entre trabalhos de homem e trabalhos de mulher e o da hierarquia, que atribui maior importância aos trabalhos de homem (KERGOAT, 2002).

[...] falar em termos de divisão sexual do trabalho é: 1. mostrar que essas desigualdades são sistemáticas e 2. articular essa descrição do real como uma reflexão sobre os processos mediante os quais a sociedade utiliza essa diferenciação para hierarquizar as atividades, e portanto os sexos, em suma, para criar um sistema de gênero (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 596).

Sobre o sistema de gênero ele carrega consigo a exploração e opressão da mulher:

A análise da divisão sexual do trabalho permite perceber nuances da exploração capitalista muitas vezes despercebidas devido à naturalização da subalternidade das mulheres nesta sociedade, assim como de papéis por ela desempenhados (CISNE, 2015, p. 121).

É através do aprendizado de papéis que a mulher e o homem devem considerar o que é adequado ou inadequado para eles e para elas numa determinada sociedade e responder a essas expectativas (LOURO, 1997). Ao falar sobre os papéis da mulher na sociedade Saffioti aponta o problema da qualificação da força de trabalho feminina:

A ideia de que a missão da mulher é o casamento e a procriação conduziu não propriamente a uma qualificação da força de trabalho feminina, mas a uma especialização que destina as mulheres das camadas intermediárias da sociedade às ocupações subalternas, mal remuneradas e sem perspectivas de promoção (SAFFIOTI, 2013, p. 95).

A qualificação é um dos conceitos primordiais na sociologia do trabalho e remonta à divisão sexual do trabalho (KERGOAT, 2002).

As qualificações exercidas pelas mulheres são raramente reconhecidas enquanto tais. [...] Obviamente, quanto mais o trabalho for resultado de uma aquisição, mais aparece como qualificado. Quanto mais ele for o efeito de capacidades que podemos chamar de naturais, menos é qualificado (KERGOAT, 2002, p. 52).

Ocorre que as qualidades ditas “naturais” são díspares em relação aos sexos, as masculinas como força, senso de competição e desejo de poder são valorizadas, ao passo que as femininas são desvalorizadas. Há poderosos estereótipos sexuados no trabalho. Enquanto a virilidade é associada ao trabalho penoso, sujo, perigoso, a feminilidade é associada ao trabalho leve, fácil, limpo, que exige paciência e minúcia (HIRATA, 1995).

Essa forma particular da divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem “vale” mais que um trabalho de mulher). Esses princípios são válidos para todas as sociedades conhecidas, no tempo e no espaço. Podem ser aplicados mediante um processo específico de legitimação, a ideologia naturalista. Esta rebaixa o gênero ao sexo biológico, reduz as práticas sociais a “papéis sociais” sexuados que remetem ao destino natural da espécie (HIRATA; KEGOAT, 2007, p. 599).

Esse determinismo biológico acaba por dar suporte à construção da memória coletiva sobre as ditas profissões femininas. “Uma grande divisão material e simbólica do mundo. O duro para os homens; o mole para as mulheres (PERROT, 2012, p.119).”

A divisão sexual do trabalho reserva para elas trabalhos relacionados aos “dons ou habilidades ditas femininas” (CISNE, 2015, p. 122), que são desvalorizados por serem considerados atributos naturais.

A atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, que são papéis tradicionalmente femininos e que guardam semelhanças, inclusive, com o papel da mulher/mãe no lar enquanto educadora dos seus filhos (LOURO, 1997, p. 88). Dessa forma, em decorrência da divisão sexual do trabalho, a mulher costuma ser considerada como educadora nata e a educação infantil como uma extensão do lar. Nas palavras de Arce:

[...] no cotidiano da educação infantil, predomina a utilização de termos como “professorinha” ou “tia”, que configuram uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar. Assim, essa mulher/mãe não chega a ser professora devido à proximidade extrema que seu trabalho possui com o doméstico e o privado (toda mulher teria adormecidos dentro de si os dons da maternidade e de educadora da primeira infância); e por outro lado não chega a ser mãe, pois, biologicamente, não foi a responsável por todas aquelas crianças que ficam sob os seus cuidados. Essa fusão entre mãe e professora é sintetizada na bastante conhecida utilização do termo “tia” (ARCE, 2001, p. 173-174).

De acordo com Louro (1997), ainda que as agentes de ensino sejam mulheres e que a escola possa ser vista como feminina, por ser um lugar de atuação delas, a escola também é masculina porque lá se lida com o conhecimento historicamente produzido por homens. Dessa forma, “a escola é atravessada pelos gêneros” (LOURO, 1997, p. 89). Beauvoir adverte que:

Além dos poderes concretos que [os homens] possuem, revestem-se de um prestígio cuja tradição a educação da criança mantém: o presente envolve o passado e no passado toda a história foi feita pelos homens (BEAUVOIR, 1970, p. 14).

A atividade docente no Brasil, como em muitas outras sociedades, foi iniciada por homens, no entanto, ao longo do século XX o magistério tornou-se uma profissão eminentemente feminina (LOURO, 2017). Era recomendada para as mulheres em virtude das suas ditas “qualidades” naturais, tais como ser observadora, calma, paciente e delicada (ARCE, 2001). Diante das “qualidades”, a qualificação para o exercício do magistério ficava em segundo plano, o que acarretava e ainda acarreta a desvalorização da profissional e uma baixa remuneração.

3 A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO BRASIL

O magistério não surgiu como uma profissão feminina. A atividade docente no Brasil foi iniciada pelos jesuítas e após a sua saída continuou a ser exercida por homens. Meninos e meninas não se misturavam nas salas de aula, de modo que se fazia necessário a existência de professoras para reger as classes formadas por meninas. Assim, elas foram iniciadas no magistério e aos poucos as escolas normais passaram a receber e a formar mais professoras do que professores (LOURO, 2006).

De acordo com Louro (2011) os homens começaram a deixar as salas de aula, atraídos por outras oportunidades de trabalho. A feminização do magistério começava a se apresentar em meados do século XIX, todavia cercada de discussões sobre a compatibilidade da “natureza” da mulher com a educação. Nas palavras de Louro:

O processo não se dava, contudo, sem resistências ou críticas. A identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece a muitos tão *natural*, era alvo de discussões, disputas e polêmicas. Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo “desuso” a educação das crianças. Um dos defensores dessa ideia, Tito Lívio de Castro, afirmava que havia uma aproximação notável entre a psicologia feminina e a infantil e, embora essa semelhança pudesse sugerir uma “natural” indicação da mulher para o ensino das crianças, na verdade representava “um mal, um perigo, uma irreflexão desastrosa”. Na sua argumentação, mulheres e clero viviam voltados para o passado e, portanto, não poderiam preparar organismos que se devem mover no presente ou no futuro (LOURO, 2017, p. 449/450).

Na direção oposta existiam outras argumentações defendendo a inserção das mulheres na sala de aula:

Afirmavam que as mulheres tinham “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial das mulheres era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual” (LOURO, 2011, p. 450).

Para por uma pá de cal sobre o assunto, eis o argumento perfeito:

[...] a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ela acorreriam aquelas que tivessem “vocaçãõ”. Esse discurso justificava a saída dos homens das salas de aula [...] e legitimava a entrada das mulheres nas escolas – ansiosas para ampliar o seu universo –, restrito ao lar e à igreja (LOURO, 2011, p. 450).

O processo de feminização do magistério transformou a sua representação social e passou a associar a ele características femininas como amor, sensibilidade e cuidado (LOURO, 1997). Quanto a esta situação é possível dizer que:

Tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como “trabalhadoras dóceis, dedicadas, e pouco reivindicadoras”. O que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho etc (LOURO, 2011, p. 450).

Então, a memória coletiva sobre o magistério na educação infantil passou a associar o trabalho da mulher à maternidade. Se não há necessidade de qualificação para ser mãe, também não haveria necessidade de preparo para educar as crianças. As mulheres já estavam naturalmente preparadas para isso.

Pedagogos e pedagogas partilharam da memória coletiva que tornava a mulher uma educadora nata de crianças em decorrência da maternidade (ARCE, 2001). A médica e pedagoga Maria Montessori (criadora do Método Montessoriano) acreditava

que a função da mulher não é a de ensinar, mas apenas orientar e facilitar o processo de aprendizagem e, em decorrência disso, não caberia dar ênfase à formação teórica desse profissional, pois o grande condutor do cotidiano escolar seriam os interesses e necessidades das crianças com as quais a mestra trabalha (ARCE, 2001, p. 172)

A mulher/professora seria uma coadjuvante no processo educativo. “Um olhar atento perceberá que a história das mulheres em sala de aula é constituída e constituinte de relações sociais de poder” (LOURO, 2011, p. 478). Nesse sentido, Montessori chegou a comparar o trabalho da professora ao trabalho de uma submissa empregada doméstica:

Ainda que a relação entre crianças e professoras seja no campo espiritual, a professora pode, através de seu comportamento, encontrar um bom exemplo na boa doméstica. Ela mantém em ordem as vassouras do patrão, porém não lhe diz como deve usá-las; prepara com cuidado a sua comida, mas não lhe manda comê-la; apresenta bem a refeição e depois desaparece. Assim devemos nos comportar com o espírito em formação da criança: quando esta demonstra desejo, devemos estar pronto para satisfazê-lo. A empregada não vai incomodar o patrão quando ele está sozinho: se porém, é chamada por ele, apressa-se em saber o que deseja e responderá: “Sim Senhor”. Admira se lhe pedem para admirar algo e diz: “Como é lindo”, ainda que não consiga ver beleza alguma. Do mesmo modo, quando uma criança faz um trabalho com grande concentração, não devemos nos interpor, porém se mostra desejar a nossa aprovação, devemos dá-la generosamente (MONTESSORI *apud* ARCE, 2001, 173).

A construção da memória coletiva que estabelece a proximidade entre o trabalho da professora e o trabalho doméstico se reflete até mesmo em uma das denominações que ela comumente recebe: tia. Nas palavras de Arce:

A ambiguidade entre o doméstico e o científico chega até os dias de hoje em que, no cotidiano da educação infantil, predomina a utilização de termos como “professorinha” ou “tia”, que configuram uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico da mãe/mulher e o trabalho de educar (ARCE, 2001, p. 173).

Paulo Freire na obra denominada “Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar” faz a seguinte ponderação:

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. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos (FREIRE, 1997, p. 9).

A memória coletiva que ressaltava os dons natos da mulher para a educação infantil reforçou a ideia da tia/mãe/professora na sala de aula. Afinal de contas, as memórias são moldadas com base nos contextos sociais em que os sujeitos estão envolvidos e os contextos sociais que envolvem o trabalho da mulher na educação infantil sempre reforçaram a existência da divisão sexual do trabalho. Quando a profissão foi feminizada, passou a ser desvalorizada na escala hierárquica.

Embora não se possa negar a feminização do magistério, “o perfil predominantemente feminino dos profissionais vai se modificando à medida que se caminha da educação infantil para o ensino médio e para a educação profissional” (INEP, 2009, p. 21). As professoras ocupam os espaços em que a qualificação é pouco exigida, ao passo em que os professores predominam onde a qualificação é considerada como essencial.

4 A PROFISSIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante muito tempo a educação infantil carrega consigo um caráter assistencialista. Era direcionada especialmente para as crianças pobres e abandonadas, o que fazia com que não houvesse um compromisso propriamente dito com a educação, mas sim com o assistencialismo.

Ao analisar a história da educação observa-se que esta sempre foi marcada pela exclusão, sendo que este direito fundamental o qual sempre foi objeto de reivindicações populares, também sempre foi direcionado aos mais abastados financeiramente, deixando de lado a classe menos favorecida economicamente. E, a história da educação infantil não foi diferente, tendo em vista que o Estado se negava enquanto uma instituição política-administrativa a fornecer à classe de crianças pequenas de 0 a 5 anos uma educação formal, não havia um olhar de cunho formal para esta classe, e sim um olhar assistencial e caritativo (MEDEIROS; RODRIGUES, 2014, p. 3).

O caráter assistencialista, mais voltado aos cuidados com a higiene e saúde, sem o compromisso com a educação pedagógica, era compatível com a ausência de qualificação das profissionais (mães/mulheres/tias) que lidavam com essas crianças.

Em 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes Básicas da Educação – LDB. A Lei 4.024/1961 reconheceu que o jardim de infância pertencia ao sistema de educação ao dispor no seu art. 23 que a educação pré-primária seria ministrada aos menores de 7 anos de idade nas escolas maternas ou jardins de infância.

Embora a LDB de 1961 tenha se reportado às escolas maternas e jardins de infância como partes integrantes do sistema de educação, nas décadas de 1970 e 1980, vários programas de educação foram baseados no trabalho voluntário das mães, com apoio do Ministério da Educação – MEC (ARCE, 2001). As mães/voluntárias deveriam atuar nas creches, maternas e jardins de infância, que ainda continuavam mais vinculados ao caráter de assistencialismo do que ao caráter educacional. De acordo com o MEC,

A Educação Infantil, embora tenha mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica (MEC, s.d., p. 7).

A partir da Constituição Federal de 1988 a educação das crianças de 0 a 6 anos deixou de lado o caráter assistencialista e passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado,

conforme disposto no art. 208, inciso I da própria Constituição. Com a Emenda Constitucional nº 53 do ano de 2009, que acrescentou o inciso IV ao art. 208 da Constituição, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser explicitamente reconhecida. As expressões escolas maternais ou jardins de infância não foram utilizadas.

A partir da década de 1990, especialmente com a entrada em vigor do Estatuto da Criança e do Adolescente, as discussões sobre o tratamento dado à infância se intensificaram, o que acabou por repercutir na educação infantil e, por consequência, na docência. Em 1996 entrou em cena a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394/1996), que passou a considerar a educação infantil como primeira etapa da educação básica (MEC, s.d.). Assim,

[...] surge um novo momento histórico, em que o Poder Público começa a se preocupar com o quê de fato era ministrado nas creches e pré-escolas para as crianças pequenas, analisando o aspecto educacional/pedagógico a sua qualidade, bem como se tem um novo olhar as crianças pequenas de 0 a 5 anos as quais passam a ser consideradas pessoas em desenvolvimento e passíveis de receberem uma educação formal, dando a real importância à educação infantil, qual seja: a primeira etapa da educação básica, proporcionando, dessa forma, a criança pequena o seu desenvolvimento emocional, social, físico, enfim dando base a sua personalidade humana (MEDEIROS; RODRIGUES, 2014, p. 13/14).

Por outro lado, do ponto de vista que envolve as professoras da educação infantil:

Essa nova dimensão da Educação Infantil articula-se com a valorização do papel do profissional que atua com criança de 0 a 6 anos, com exigência de um patamar de habilitação derivado das responsabilidades sociais e educativas que se espera dele (MEC, s.d. p. 11).

O art. 62 da LDB determinou que a formação dos docentes da educação básica fosse o nível superior, mas admitia para a educação infantil a formação mínima do nível médio, na modalidade normal. Nas suas disposições transitórias, a LDB dispôs sobre a criação de um Plano Nacional de Educação com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, conforme já previsto no art. 214 da Constituição Federal de 1988.

Através da Lei 10.172/01 foi aprovado o Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2010 (a chamada década da educação). O PNE reconheceu a necessidade de uma atenção especial aos profissionais da educação infantil, que deveriam ter uma qualificação específica para atuar na área. Dentre os objetivos e metas do PNE estavam:

[...]

5. Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas:

a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior;

b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior.

6. A partir da vigência deste plano, somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior (PNE, 2001, p. 46).

A qualificação profissional na educação infantil ganhou ênfase e passou a ser uma meta a ser atingida até o ano de 2010. No entanto, mesmo após o término do decênio 2001-2010, muitos municípios¹ continuaram a fazer concursos e seleções para preencher cargos como o de auxiliar de recreação, auxiliar de creche, monitor, dentre outros, para os quais é exigido apenas o nível médio.

“Monitores”, “auxiliares”, “recreacionistas”, “educadores” são denominações dadas para a contratação de pessoas com nível médio de escolaridade, que recebem salários ainda mais baixos do que os pagos às professoras da educação infantil. A tática utilizada é a mudança da denominação, mas não sem muda as funções. Assim, ao arripio do Plano Nacional de Educação – PNE, as creches (destinadas a crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (destinadas a crianças de 4 a 5 anos) se utilizam desses profissionais.

Esta postura faz com que permaneça viva a memória coletiva segundo a qual para cuidar de criança não é necessário ter qualificação, basta apenas ter qualidades tipicamente femininas. Mas as qualidades femininas não são valorizadas para o trabalho. Embora muitas mudanças tenham ocorrido ao longo dos anos, ainda há um longo caminho a ser percorrido

¹ No município de Vitória da Conquista-BA, por exemplo, através do Edital nº 002/2013 foram abertas 159 vagas para monitores de creche. Para participar do concurso o(a) candidato(a) necessitava apenas do curso de magistério de nível médio. A qualificação mais uma vez foi deixada de lado, já que esses “monitores” na prática acabariam exercendo a função de professores. Conforme informações disponíveis em: <<http://www.pmvc.ba.gov.br/wp-content/uploads/1.-Edital-de-Sele%C3%A7%C3%A3o-Monitores-SMED-2013.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2019.

para que os profissionais que atuam na educação infantil sejam valorizados, para que as suas qualidades sejam reconhecidas e para que a sua qualificação seja incentivada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lidar com a diversidade pressupõe não diferenciar para excluir, para segregar, para diminuir, mas para agregar. A distinção entre trabalhos femininos e masculinos é uma expressão da segregação e não pode ser mais aceita. Em uma sociedade marcada pela diversidade é preciso haver respeito ao diverso e este respeito começa na escola.

As diferenças existentes entre homens e mulheres não podem ser motivo para que haja a dominação de um pelo outro. Não podem ser motivo para que haja uma divisão sexual do trabalho, que segrega e coloca a mulher em posição de inferioridade.

É preciso perceber que a divisão sexual do trabalho não acontece de modo estático. O magistério, por exemplo, que teve início no Brasil como uma profissão masculina, acabou tornando-se uma profissão feminina. As mulheres chegaram às salas de aula em decorrência da existência de classes separadas para meninos e meninas. Eles e elas aprendiam coisas diversas na escola. Elas aprendiam economia doméstica, por exemplo, e eles uma profissão, ou seja, a diversidade na escola excluía ao invés de incluir.

Para justificar a entrada das mulheres em sala de aula foram atribuídos ao magistério qualidades tipicamente femininas, como paciência, por exemplo, e atributos naturais, como o dom para cuidar de crianças. Na dinâmica da divisão sexual do trabalho, a entrada das mulheres em sala de aula trouxe um movimento de desqualificação da profissão. O trabalho que era masculino se tornou feminino e com isso foi desvalorizado. Como dito inicialmente, a divisão sexual do trabalho não é estática.

Denominações como jardim de infância e suas jardineiras, maternal e suas tias, demonstram o quanto a memória coletiva sobre o magistério na educação infantil se aproxima dos trabalhos desenvolvidos no lar, tipicamente femininos, e para os quais não é necessário qualificação.

As últimas décadas têm sido marcadas pela tentativa de exigir-se qualificação para os sujeitos envolvidos na educação infantil, de modo a profissionalizá-la. A qualificação da profissão tende a valorizá-la, mas alguns subterfúgios ainda são utilizados. A despeito da utilização de outras denominações, como auxiliar e monitora, por exemplo, pessoas sem nível

superior ainda são contratadas para lidar com as crianças. Embora muitos avanços tenham sido alcançados, ainda há muito a ser feito para que o trabalho com crianças seja desvinculado das qualidades femininas e atributos maternos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Elizabeth Santos. **Divisão Sexual do Trabalho: a separação da produção do espaço reprodutivo da família.** Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 271-289, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462013000200002>. Acesso em: 12 dez. 2016.

ARCE, ALESSANDRA. **Documentação Oficial e o Mito da Educadora Nata na Educação Infantil.** Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 167-184, julho/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo.** Fatos e mitos. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Saraiva, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes Básicas da Educação.** Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes Básicas da Educação.** Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Saraiva, 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001. São Paulo: Saraiva, 2007.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CISNE, Mirla. **Gênero, divisão sexual do trabalho e serviço social**. São Paulo: Outras Impressões, 2015.

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

HIRATA, Helena. **Divisão – Relações Sociais de Sexo e do Trabalho: contribuição à discussão sobre o conceito de trabalho**. Em Aberto, Brasília, ano 15, n. 65, jan./mar. 1995. Disponível em < <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2009>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniéle. **Novas Configurações da Divisão Sexual do Trabalho**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. Disponível em: < <http://scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep, 2009. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em 25 jan. 2017.

KERGOAT, Daniéle. **A Relação Social de Sexo – Da Reprodução das Relações Sociais à sua Subversão**. Pro-Posições, vol. 13, n. 1 (37), jan/abr. 2002, p. 47-59. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/37-dossie-kergoatd.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação – Uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: PRIORE, Mary Del. História das mulheres no Brasil. p. 443-481. São Paulo: Contexto, 2017.

MEDEIROS, Clayton Gomes; RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz. Cadernos da Escola e Relações de Direito Internacionais. **A educação infantil e o ranço do assistencialismo**, p. 7-20, v. 1, nº 20, 2014. Disponível em: <<http://revistas.unibrasil.com.br/cadernosdireito/index.php/direito/article/view/467>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito de crianças de zero a seis anos à Educação.** s.d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em 25 jan. 2017.

NOGUEIRA, Cláudia Mazzei. **O trabalho duplicado** - a divisão sexual no trabalho e na reprodução: um estudo das trabalhadoras do telemarketing. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** São Paulo: Contexto, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. **Edital de Seleção nº 002/2013.** Disponível em: <<http://www.pmvc.ba.gov.br/wp-content/uploads/1.-Edital-de-Sele%C3%A7%C3%A3o-Monitores-SMED-2013.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2019.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

Glenda Felix Oliveira 1

Doutoranda pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e do Centro Universitário de Tecnologia e Ciências (UNIFTC) - Brasil; Programa de Pós-Graduação em Memória, Linguagem e Sociedade. E-mail: glendafelixadv@hotmail.com

João Diogenes Ferreira dos Santos 2

Doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC); professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Brasil; Programa de Pós-Graduação em Memória, Linguagem e Sociedade. E-mail: jdiogenes69@gmail.com