

## GÊNERO E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Arinalda Silva Locatelli  
UFMG  
[naldalli@uft.edu.br](mailto:naldalli@uft.edu.br)

Lívia Fraga Vieira  
UFMG  
[liviafraga59@gmail.com](mailto:liviafraga59@gmail.com)

Amanda Trindade Diniz  
UFMG  
[amandatdiniz@gmail.com](mailto:amandatdiniz@gmail.com)



### RESUMO:

A formação docente (magistério, pedagogia, licenciatura) pressupõe a compreensão que leva a diferenciar os papéis sociais que a mulher assume enquanto mãe e enquanto professora. De um lado, a mulher-mãe, que cuida e tem ligação afetuosa com a criança e o papel de mulher-professora, que se baseia em saberes específicos do campo da pedagogia e das ciências da educação. Todavia, essa diferença apesar de parecer clara, ainda se mostra confusa nas relações profissionais que perpassam o cotidiano da Educação Infantil, em virtude de residir entre seus objetivos o cuidado (que não deve ser o mesmo cuidado familiar) e, em sua metodologia, o brincar, que muitas vezes não é compreendido como uma atividade de desenvolvimento cognitivo e social. Usando como base os resultados da pesquisa “Trabalho docente na educação básica no Brasil – FASE 1 e Fase 2”, coordenada nacionalmente pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), realizada em oito estados brasileiros, pretendemos nesse trabalho compreender a relação da mulher com a docência na etapa da Educação Infantil (crianças de 0 a 5 anos de idade), sua predominância nesse espaço e a desvalorização da profissão. A análise do trabalho docente na Educação infantil por meio de estudos sobre as suas condições de realização nos revela que ainda persiste um descompasso entre as exigências legais e as circunstâncias do dia-a-dia das professoras e demais trabalhadoras da educação básica brasileira. A questão de gênero se torna chave ao tentarmos decifrar a construção da identidade do docente na Educação Infantil e a sua valorização. O material analisado evidencia, entre outros elementos, que o fato das professoras se sentirem gratificadas pelas demonstrações de reconhecimento por parte das famílias atendidas e do carinho recebido das crianças não é o suficiente para se afirmar que há uma valorização do seu status profissional. Mostra-se necessário um esforço de desnaturalização da função docente na educação infantil, assim como realizar pesquisas sobre as características, especificidades e dilemas da profissão docente no cenário latino-americano, percebendo-os como um movimento dinâmico e complexo, o que requer o protagonismo dos que atuam nas instituições educacionais.

**PALAVRAS CHAVE:** Educação infantil. Trabalho Docente. Relações de gênero.

## INTRODUÇÃO

A formação docente (magistério, pedagogia, licenciatura) pressupõe a compreensão que leva a diferenciar os papéis sociais que a mulher assume enquanto mãe e enquanto professora. De um lado, a mulher-mãe, que cuida e tem ligação afetiva com a criança e o papel de mulher-professora, que se baseia em saberes específicos do campo da pedagogia e das ciências da educação. Todavia, essa diferença apesar de parecer clara, ainda se mostra confusa nas relações profissionais que perpassam o cotidiano da Educação Infantil, em virtude de residir entre seus objetivos o cuidado (que não deve ser o mesmo cuidado familiar) e, em sua metodologia, o brincar, que muitas vezes não é compreendido como uma atividade de desenvolvimento cognitivo e social.

Usando como base os resultados da pesquisa “Trabalho docente na educação básica no Brasil – FASE 1 e Fase 2”<sup>1</sup>, coordenada nacionalmente pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) (Oliveira & Vieira, 2012; GESTRADO, 2015), e realizada em oito estados brasileiros, pretendemos nesse artigo compreender a relação da mulher com a docência na etapa da Educação Infantil, sua predominância nesse espaço e a desvalorização da profissão.

A pesquisa, nas duas fases, teve como objetivo analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições realizam o trabalho nas escolas de Educação Básica da rede pública e conveniada, tendo como finalidade subsidiar a elaboração de políticas públicas no Brasil. Investigou em que medida as mudanças trazidas pela nova regulação educativa impactam na constituição das identidades e dos perfis dos profissionais de Educação Básica, identificando estratégias desenvolvidas pelos docentes para responder a novas exigências. Buscou ainda conhecer e analisar as mudanças promovidas pelas recentes políticas públicas para a Educação Básica no que se refere à organização e gestão escolar e suas consequências para a formação e a carreira docente, observando ainda seus efeitos sobre a saúde dos docentes. Foi traçado o perfil socioeconômico e cultural

---

<sup>1</sup> A pesquisa na FASE 1, um *survey*, foi realizada nos estados do Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte e Santa Catarina, no período de setembro a dezembro de 2009. Sendo entrevistados 8.795 sujeitos docentes da Educação Básica, deste total 1.838 eram sujeitos docentes da Educação Infantil. Na Fase 2, entre outras atividades, foram realizados 42 grupos focais com sujeitos docentes das 3 etapas da educação básica, nas seguintes capitais de 5 estados: Belém, Recife, Goiânia, Belo Horizonte, Curitiba. Os grupos focais com docentes da educação infantil foram em número de 9.

dos docentes em exercício na Educação Básica no Brasil; mapeados a divisão técnica do trabalho na escola, a emergência de postos, cargos e funções derivados de novas exigências e atribuições, bem como as atividades desenvolvidas pelos docentes; conhecidas as condições de trabalho dos docentes: os meios físicos, os recursos pedagógicos e o acesso à formação continuada, à literatura específica, às tecnologias e a outros bens culturais para o desenvolvimento de seu trabalho; levantadas as formas de contratação, as condições salariais e de carreira em diferentes redes de ensino; identificadas necessidades de formação continuada das professoras e dos professores da Educação Básica. (Oliveira & Vieira, 2012; GESTRADO, 2015)

Diante de todos esses elementos, optamos por um recorte com base na perspectiva de gênero, visando jogar luz a respeito de algumas questões que tem nos inquietado, tais como: historicamente, que tipo de funções são atribuídas às mulheres e quais relações de gênero levam a essa divisão sexual do trabalho? Há uma relação do protagonismo da mulher no mundo do trabalho e a desvalorização da Educação Infantil? Porque o homem raramente é considerado para esse tipo de atividade?

Assim, organizamos este trabalho em três momentos: no primeiro, dissertamos sobre alguns elementos reflexivos a respeito da profissionalização docente; no segundo, trazemos uma breve contextualização da inserção da mulher no mercado de trabalho e sua relação com a docência e, no terceiro, apresentamos a fala das professoras entrevistadas nos Grupos Focais, buscando evidenciar essa coerção de gênero que está parece estar intrínseca às várias atividades desenvolvidas por essas mulheres.

### **ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

O exercício da profissão docente na América Latina, ao longo de sua trajetória histórica e social é demarcado pela heterogeneidade e subjetividade dos profissionais que exercem o magistério, pertinente aos quesitos: origem social, nível de formação, gênero, dedicação à docência.

A literatura (Bertoldo & Santos, 2012; Enguita, 2001; Fanfani, 2007; Ludke & Boing, 2004; Popkewitz, 1997; Oliveira, 2010) tem colocado em tela a trajetória do magistério e as lutas pelo seu reconhecimento como uma profissão. Resguardadas as especificidades de cada contexto estudado, tais referências trazem à tona a complexidade da temática referente à identidade do trabalho docente no que tange ao

processo de sua profissionalização. Nesse âmbito, Enguita (2001) mencionou que, “temos um grupo de professores, com origem e características formais de uma profissão burocrática, porém com ideal coletivo e a prática informal de uma profissão liberal” (p. 54). Reiterando a questão, Ludke e Boing (2004) mencionaram que “há consensos entre os especialistas ao conceituar profissões, mas também há certos traços incompatíveis ao se tentar aplicar esse conceito ao magistério” (p.1161). O dilema enunciado perpassa duas questões que se complementam e possuem vários desdobramentos: primeiro, a natureza do trabalho docente (vocação/missão ou serviço público estatal) e, em segundo lugar, as mudanças no cenário socioeconômico da América Latina que vem afetando as relações de trabalho e tem se configurado na precarização do trabalho docente.

A respeito da primeira questão, Enguita (2001) ponderou que a categoria docente não deve buscar nem uma identidade liberal, nem burocrática, mas sim democrática, significando o compromisso com os fins da educação, que seria um serviço para e com o público, objetivando a igualdade e a participação. Ainda em sua opinião, o que designaria um professor em um sentido estrito é o seu conhecimento profissional, que em suas palavras denota a “[...] capacidade diagnóstica de encontrar as formas de aprendizagem e de ensino adequada para diferentes problemas e indivíduos.” (p. 59).

No mesmo campo de reflexão, de acordo com Fanfani (2007) há uma tensão entre dois aspectos da identidade docente: a técnica (concebida por meio da formação, da especialização) e o social (localizado nas relações estabelecidas, na mediação entre os componentes da ação educativa). Para este autor, um novo conceito para vocação surge no cerne da profissionalização docente denominado de “ethos social”, que está ligado ao compromisso, respeito e cuidado com o outro. Este *ethos* traz à tona a necessidade de se potencializar as discussões a respeito do caráter social e político que compõem a identidade docente, onde o primeiro lembra que a docência é um trabalho coletivo e o segundo, que está voltado para a perspectiva de transformação humana.

Consideramos importante a ponderação feita por Ludke e Boing (2004) a respeito da unidade da profissionalização com os estabelecimentos de ensino, ou seja, a identidade profissional docente está atrelada à instituição escolar, lugar onde se consolida, por meio da prática, o repertório pedagógico necessário ao exercício de sua profissão, reiterando assim sua diferença com as profissões de caráter liberal, que não se

prendem a instituições, e ratificando seu viés burocrático. Embora, nem a perspectiva liberal, nem a burocrática adequem-se ao que a educação pública deveria ser (Enguita, 2001).

Comprendemos as referidas discussões como importantes e desafiantes em um contexto de crescente controle sobre o fazer docente, onde prevalece a racionalidade técnica/instrumental nos modelos de formação, advindas das reformas dos anos de 1990, que no cenário político atual brasileiro ganham novo fôlego, emergindo a noção de competência, que cada vez mais focaliza no indivíduo a responsabilidade pelos resultados de seu trabalho.

Nesse sentido, adentrando na segunda questão - as mudanças no contexto socioeconômico, nas relações de trabalho e a precarização do trabalho docente - é necessário lembrar que as reformas dos anos de 1990 buscaram transferir para os sistemas educativos os novos modelos de organização empresariais, que se implementam por meio da: descentralização, “autonomia” das instituições, o diretor como “gerente”/gestor, regulação, *accountability* dos docentes. Tais estratégias são percebidas no cotidiano docente por meio de programas que são um conjunto de aferição de resultados, definição de mínimos curriculares e níveis de aprendizagem, avaliação da qualidade profissional dos docentes, pagamento por rendimento, conforme apontam os estudos feitos por Tello e Almeida (2014).

Evidencia-se também que as necessidades educativas atuais não são as mesmas que marcaram a origem da profissão docente no período de estruturação dos Estados Nacionais. Estas mudanças são sentidas, por exemplo, na relação com as famílias dos discentes e com as novas tecnologias de informação. Em relação às famílias, a sua nova configuração social exige dos docentes uma revisão do próprio conceito de família e o cumprimento de tarefas que excedem o estritamente pedagógico. Quanto às novas tecnologias, a sua inserção no cotidiano docente, pressupõe o desenvolvimento de novas habilidades e saberes, que acabam recaindo nas discussões sobre o currículo das formações docente.

Fanfani (2007), Ludke e Boing (2004) fazem referência à transformação da noção de trabalho, que passa de um contexto onde se tinha uma definição explícita e prescritiva das tarefas a serem desenvolvidas, para uma realidade de obrigações implícitas, de investimento pessoal, cercada de incertezas e dependente da criatividade

individual e coletiva. Há entre os docentes um forte sentimento de lacuna entre as expectativas e a realidade do ofício a ser desenvolvido, ocasionando situações ambivalentes em que ao mesmo tempo se sente gratificado e vivencia situações de mal-estar docente no exercício da profissão.

A este respeito, Tardif e Lessard (2005) mencionam que a “[...] a temática da profissionalização do ensino não pode estar dissociada da problemática do trabalho escolar e docente, e dos modelos que regem a organização” (p. 28). Por isso, é importante frisar que a luta pela profissionalização docente nos remete à necessidade da autonomia, significando ter o controle sobre o ofício desenvolvido, mas não somente no sentido do fazer pedagógico, e sim no tangente às condições de trabalho, à definição dos requisitos de acesso e progressão na carreira docente, bem como à valorização material e simbólica, conforme assinala Fanfani (2007).

6

## **DOCÊNCIA E A PRESENÇA FEMININA**

No conjunto das discussões sobre profissionalização docente emerge também o debate sobre gênero, com base na divisão sexual do trabalho, que é parte do desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e uma forma de opressão da mulher, ao mesmo tempo em que se constitui objeto de luta (por reconhecimento e por igualdade).

Faz-se mister recordar que, no caso mais específico da Educação Infantil brasileira, a presença da mulher no mercado de trabalho caminhou paralelo com os movimentos de luta por creches e pré-escolas de qualidade, iniciados no final dos anos de 1970 pelas mulheres trabalhadoras e trazem em seu cerne as tensões de interesses entre atores da sociedade civil, agências internacionais e instâncias governamentais. Tais movimentos foram marcados pelos debates sobre o seu caráter assistencial e a necessidade de incorporação de sua perspectiva educacional (Kramer, 2006; Kuhlmann Jr., 2010).

Na concepção de Yannoulas (1992), historicamente, a tarefa do trabalho produtivo (remunerado) foi outorgada aos homens, enquanto a tarefa de cuidar da casa e dos filhos caberia às mulheres (trabalho não remunerado). Entretanto, o processo de

industrialização e urbanização ocidental em conjunto com a necessidade de organização dos sistemas nacionais ocorrido no século XIX, produziu uma nova divisão sexual do trabalho, conferindo novos significados aos conceitos de trabalho, público e privado, feminino e masculino. Vale ressaltar que nos países europeus as mulheres foram excluídas discursiva e materialmente da constituição do sistema educativo nacional. Porém, no contexto da América Latina, o projeto de universalizar a instrução elementar “necessitava de um corpo docente de baixo custo, que levasse a cabo a ‘grande cruzada pedagógica’: baratas, dóceis e sem outras oportunidades laborais ‘decentes’ e atrativas, as mulheres passaram a ser consideradas ‘educadoras por excelência’, levando assim a uma feminização da profissão docente” (Yannoulas, 1992, p. 509). Para implementação desse projeto foi necessário o recrutamento e formação do corpo docente o que fez surgir as Escolas Normais de Formação docente. Cabe dizer ainda que na constituição desse modelo de profissão docente passam a contrastar dois termos: feminização e feminilização do magistério. O primeiro, referente ao aumento numérico da presença de mulheres na profissão<sup>2</sup> e o segundo, referente à atribuição de uma imagem especificamente feminina à profissão (Yannoulas, 1992).

Com base em análises realizadas a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios e do Censo Escolar (PNAD) de 2009, Alves e Pinto (2011) ratificaram a existência da feminização do magistério, o que resulta em uma feminilização em especial na Educação Infantil.

Neste quesito, verificou-se que as professoras são maioria entre os docentes da educação básica (81,6%). Contudo, há variações expressivas dessa proporção entre as etapas de ensino. **A proporção de mulheres é de 96,8% na educação infantil e no ensino médio, em que a presença do sexo masculino entre os docentes é maior, o percentual feminino cai para 64,2%. (Grifonosso, p. 07)**

---

<sup>2</sup> Cabe destacar que a presença da figura masculina na Educação Infantil tem sido tema de pesquisas acadêmicas, evidenciando que há um duplo embate neste campo. De um lado, não se tem uma procura numérica significativa por parte dos homens pela profissão de docente na Educação Infantil, por outro lado, há por parte das famílias e das próprias professoras que já atuam na área, uma resistência no sentido de aceitar a figura masculina atuando com crianças pequenas. Para aprofundamentos ver Ramos e Xavier (2010).

Segundo algunas análises que Yannoulas (1992) e Alliaud (1993) fizeram, o crescimento da presença feminina na docência (feminização) junto com a atribuição de uma imagem especificamente feminina (feminilização), embora tenha representado um ganho social e pessoal para as mulheres, por lhe propiciar a inserção no mercado de trabalho e representar também em muitos casos a possibilidade de mobilidade social, paradoxalmente trouxe consequências negativas nos aspectos da remuneração e a do reconhecimento social da profissão. Suscitando o imaginário da mulher como educadora por excelência e que o trabalho com crianças nos primeiros anos da educação escolar significa apenas, para aquelas que a exercem, uma extensão das tarefas já aprendidas e desenvolvidas em espaço familiar.

Particularmente em se tratando da Educação Infantil, o fato de que as atividades desenvolvidas pressupõem o educar e o cuidar, propicia certa confusão entre tarefas profissionais e maternas. Nesse contexto, o próprio uso da denominação tia para a professora é uma questão complexa, pois conforme mencionaram Maranhão e Sarti (2008) ideologicamente isto pode simbolizar que basta o afeto e conhecimento do senso comum para ser professora, como se não houvesse um saber sistematizado que embasa as práticas dentro das instituições educacionais que atendem crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade. Corroborando com este debate, Assis (2009) aludiu que a ideia da mulher como uma educadora nata, onde sua condição feminina já lhe habilitaria para ser professora, traz problemas para a construção da profissionalização de professores e professoras de Educação Infantil, refletindo-se nos baixos salários recebidos pelos profissionais que trabalham com esta etapa da educação, a precariedade de alguns cursos de formação inicial, o pouco investimento em formação continuada, além da manutenção do imaginário assistencialista, que demarcou o surgimento das instituições que atendem atualmente as crianças de 0 a 3 anos. Maranhão e Sarti (2008) exemplificaram esta última questão, analisando a relação entre demanda e oferta de vagas pelas creches, onde as famílias após vencer as filas de espera acabam por nutrir um sentimento de gratidão pelo recebimento de um *favor*, esquecendo-se que legalmente trata-se de um direito da criança e da família.

Citando novamente Assis (2009), para a autora esta situação adveio da concepção dicotômica e equivocada, ainda presente, entre o cuidar e o educar,



resultando no entendimento de que em estabelecimentos como a creche se cuida da criança enquanto os pais trabalham e a pré-escola seria o espaço de preparação da criança para adentrar no ensino fundamental. Ou ainda, a concepção errônea de que as instituições de Educação Infantil são lugares onde só se brinca, tomando o brincar como algo desprovido de sentido educativo. Em sua opinião, a superação desta questão pode ocorrer por meio de,

[...] mudanças de concepções de criança, educação, sociedade e, conseqüentemente, com a realização de alterações nas práticas cotidianas. A realização de um trabalho com intencionalidade educativo e planejado com base nas necessidades das crianças denota a superação dessa ambigüidade. (Assis, 2009, p. 47).

Nesse sentido, Dumont-Pena (2015), Molinier e Papperman (2015) advertiram para a necessidade de se intensificar os debates a cerca da compreensão do cuidado como uma categoria social e institucional, desnaturalizando sua concepção biológica e de caráter exclusivamente feminino, como historicamente se constituiu. As autoras chamaram atenção ainda para o fato de ser uma categoria que carrega inerente a si, além das questões relacionadas a gênero, as experiências de classe social e etnicorraciais, pois nas diversas sociedades as práticas de cuidado geralmente estão ligadas a ideia de subalternidade, colocando as pessoas que a exercem em posição de inferioridade no que se refere especialmente a um status social e profissional de suas ações. A pesquisa realizada por Guimarães, Hirata e Sugita (2011) em três países (Brasil, França e Japão) a respeito do trabalho do *care*<sup>3</sup>, trouxe essa constatação, ao revelar que em geral, os profissionais que o desenvolvem apresentam: baixa qualificação, baixo reconhecimento de competências profissionais, ausência de especialização e dificuldades de autoreconhecimento.

Gostaríamos ainda de mencionar que, a compreensão do cuidado como categoria social coloca em tela o conceito de assistência social em contraponto à concepção de assistencialismo, convergindo com as reflexões sobre a educação integral. A este

---

<sup>3</sup> No artigo as autoras usam o termo inglês “*care*” para significar cuidado, solicitude, atenção ao outro e às suas necessidades.

respeito, em um artigo intitulado *É imprescindível educar integralmente*, Guará (2006) ponderou que,

[...] considerando que a Constituição Brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB indicam a obrigatoriedade da oferta pública de educação para todas as crianças e adolescentes. Assim sendo, a educação integral se assenta na concepção de proteção integral definida legalmente, que reconhece a situação peculiar de desenvolvimento da criança e exige uma forma específica de proteção, traduzida em direitos tanto individuais quanto coletivos, que possam assegurar seu pleno desenvolvimento. (p. 20)

10

Assim, uma compreensão mais crítica sobre o cuidado é central para as lutas no campo da igualdade profissional, pois ao trazer para o palco das discussões os aspectos referentes a gênero, classe social e etnia, amplia as discussões necessárias tanto no domínio do direito da criança a uma educação de qualidade, quanto à formação e condições de trabalho dos profissionais que cuidarão das crianças.

## **O QUE AS FALAS DAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL REVELAM**

A metodologia que iremos utilizar para entender um pouco melhor os fenômenos de feminização e feminilização do magistério será a análise dos nove grupos focais da pesquisa "Trabalho docente na educação básica no Brasil – Fase 2", organizados com a participação de docentes da educação infantil das capitais de 5 estados brasileiros (estados: Pará, Pernambuco, Goiás, Minas Gerais e Paraná). Quando pensamos nos sujeitos docentes, temos, por exemplo: o sexo/gênero; a idade, a raça/cor; a origem geográfica; as circunstâncias familiares; a situação socioeconômica; o estado de saúde; a formação inicial; a titulação; as condições de emprego; o cargo; as funções e atividades desempenhadas; a experiência de trabalho; a etapa (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior); a modalidade (regular, especial substitutiva, de jovens e adultos, profissional, a distância); as relações sociais

vinculadas ao trabalho; e as percepções a respeito de todos esses aspectos, inclusive sobre os diversos e contraditórios pontos que integram a própria satisfação ocupacional/profissional.

Esses fatores influenciam sobre a forma estrutural que a Educação Infantil assumiu, em nosso contexto. As condições de trabalho, como observou Marx (1996), estão intimamente constituídas com as condições de vida das trabalhadoras e, em determinados contextos sócio-históricos, apresentam características próprias e variáveis para cada ocupação/profissão (Oliveira & Assunção, 2010).

A grande maioria dos sujeitos docentes analisados na referida pesquisa (na FASE 1, o *survey*) é composta por mulheres, o equivalente a 98,1% do total. A idade média verificada entre os sujeitos docentes da Educação Infantil pesquisados é de 38 anos. Praticamente metade dos que constituem o estudo (50,8%) é composta por pessoas que se declaram ser da cor/raça branca, e o número de pardos, que corresponde a 30,3% do total, seguido pelos pretos/negros (15,7%), amarelos (2,5%) e indígenas (0,8%). O estado civil mais comum é o casado, que apresenta 52,1% dos entrevistados, e cerca de 68,9% possuem filho(s). (Vieira, Oliveira, T. Oliveira, & Victorino, 2013)

Os grupos focais realizados em 2013 e consolidados em relatório do GESTRADO (GESTRADO, 2015) possibilitaram a coleta de um extenso material de pesquisa. Utilizaremos as partes que mais de perto dizem respeito aos nossos objetivos neste trabalho, nas citações a seguir.

O trabalho docente na Educação Infantil mostra-se de uma complexidade ímpar, se levamos em conta as funções exercidas pela professora no cotidiano do trabalho em creches e pré-escolas, que buscam articular cuidado e educação. Nem sempre é de simples entendimento que as atividades propostas por uma profissional da educação não são passatempo e que o lúdico tem um espaço/finalidade educacional. Isso tem resultado frequentemente em conflitos entre as famílias e as professoras, trazendo como consequência para essas últimas uma angústia quanto ao seu papel junto às crianças, conforme observamos na seguinte fala:

Que os pais cobram da gente é dever de casa, mas nós não temos essa obrigação de encher o caderno da criança de dever de casa, porque essa é uma fase que é o brincar. Aqui a gente não trabalha o brincar pelo brincar, mas o brincar direcionado,

mas a criança gosta disso. É interagir com o outro, é brincar. [...] É se comunicar através do corporal, do olhar, enfim, do lúdico, de tudo isso. E os pais já querem acelerar esse processo da alfabetização, do ler, escrever. (Docente EI, GESTRADO, 2015)

O “brincar” ainda é desvalorizado na Educação Infantil, por mais que os pais entendam que ele seja necessário. Ao mesmo tempo em que os pais esperam uma educação mais “formal”, para seus filhos pequenos, valoriza-se, em contraponto a questão do afeto. Uma das professoras entrevistadas no grupo focal conta, que uma mãe, muito bem intencionada, lhe agradeceu e disse: “Ela cuida como se fosse filho dela, minha filha sempre volta limpa pra casa” (Docente EI, GESTRADO, 2015). Esta é uma fala que simboliza o reconhecimento do seu trabalho pelo lado do cuidado e do afeto. Segundo Maranhão e Sarti (2008) este tipo de avaliação representa um momento importante na relação da família com a instituição de Educação Infantil, pois o reconhecimento ou não da existência do cuidado por das docentes é um termômetro do grau de confiança existente entre ambas.

Outra entrevistada aponta para como essa questão é muito mais complexa do que a “impressão” dos pais: “[...] Porque a situação atual das políticas públicas do Brasil ela se resume em: ir pra escola e dar merenda, deu a merenda pode guardar.” (Docente EI, GESTRADO, 2015) O momento do cuidado faz parte da Educação Infantil, porém deve ser um cuidado diferente do familiar. Uma das professoras diz que ao mesmo tempo em que está “tirando fralda, está tendo que ensinar. Porque não é só tirar, tem que ensinar a limpar o bumbum. Estamos educando a criança, a gente não está só cuidando.” (Docente EI, GESTRADO, 2015). A fala da professora deixa claro a sua compreensão da unidade entre o cuidar e o educar, estando atentas às necessidades da criança, de acordo com a idade e as limitações.

Então as crianças passam a aprender com as professoras tudo, a partir da educação, **do carinho**, do respeito [...] e como eu estou recém, novíssima ainda na instituição, eu já **adquiri bastante carinho** com as crianças. E sempre quando eu chego me abraçam, aquela coisa toda [...] é quando vão chegar na

sala, as crianças de um ano já me chamam. [...] Então, assim, isso passa pra gente uma forma também pra gente **ensinar pra eles o carinho**, o respeito, toda a educação que a gente passa pra eles aquele período que a gente tá com eles. Além do que eles aprendem [...] (Docente EI, GESTRADO, 2015 - **Grifos nossos**)

O trecho anterior constata a presença da concepção de cuidado entendido como sendo uma relação social cujo objeto é o bem-estar do outro, assemelhando-se a pesquisa desenvolvida por Dumont-Pena (2015).

A distinção de gênero não é observada somente no meio escolar. As mulheres desempenham na maioria das vezes um papel que lhes foi imposto socialmente, e isso pode ser observado na quantidade de mulheres na docência, assim como em suas histórias, onde “optaram” pela docência muito cedo e tiveram diversos exemplos e incentivos para tal escolha.

A docência como uma herança familiar foi um dos aspectos que Fanfani (2005) vislumbrou em seu estudo a respeito da condição docente em quatro países da América Latina (Brasil, Peru, Argentina e Uruguai). No caso do Brasil a reprodução desse ofício pela existência de algum familiar docente representou 62,1% do grupo pesquisado. Segundo o autor mencionado, o peso da concepção de vocação pode estar ligado a esse processo de transmissão, que representaria uma característica endogâmica da profissão.

[...] a formação da família do meu pai todinha era de professora. Todo mundo pra cima foi, então, assim, tinha que ser professora. [...] e desde os doze anos de idade eu queria ser mecânica. Meu pai nunca deixou. ‘Oh, se você quiser formar tem que ser magistério’. [...] e gostei, achei ótimo, não machuquei e já estou a vinte e seis anos dando aula. Só pra escola. Então eu gosto disso. Gosto do que eu faço. (Docente EI, GESTRADO, 2015)

O tema relacionado à conciliação entre trabalho e realização de tarefas domésticas ligadas à reprodução social, apareceu de forma recorrente nos grupos focais:

a necessidade da mulher “tomar conta, cuidar e conciliar” seus difusos papéis de mãe e professora. Conforme se observou na seguinte fala: “Por isso que quando você, [...] ainda está bem jovem, deve aproveitar para estudar bem, porque quase todas nós temos marido, quatro filhos eu tenho, então é bem difícil conciliar” (Docente EI, GESTRADO, 2015)

A satisfação profissional, principalmente, na estrutura em que hoje se encontra a Educação Infantil, está ligada de maneira quase que perigosa com a questão do afeto. O afeto acaba sendo a recompensa para tantas outras mazelas profissionais como: baixos salários, poucos recursos didáticos e outras. A relação construída no ambiente educacional nem sempre é formal e traz ainda mais elementos difusos para esse lugar de mulher-mãe e professora. A questão salarial é preocupante e fonte de insatisfação, a pesquisa mostrou algumas categorias, medidas em salários mínimos (R\$465,00, à época da coleta de dados em 2009)<sup>4</sup>. De forma geral, 81,9% dos entrevistados possuem renda de até três salários mínimos, sendo que 15,1% recebem menos de um salário mínimo, 37,6% mais de um a dois e 29,2% recebem mais de dois a três salários mínimos. Em relação àqueles com maiores rendimentos, cerca de 3,1% dos entrevistados recebem mais de cinco salários mínimos.

Sobre esta temática, Pinto (2009) explica que o Brasil pouco avançou de 1827 até os tempos atuais em termos de valorização profissional docente, especialmente no que diz respeito a questão salarial, seja em relação a pouca diferença que há entre os valores iniciais e finais na carreira do magistério, ou sobre a perspectiva da remuneração de um professor em comparação com profissionais de outra profissão. Para esse autor, a falta de remuneração adequada é um dos principais desafios da educação brasileira ao longo de sua história, e em sua opinião, a saída para tornar a carreira docente mais atrativa aos jovens do ensino médio passa necessariamente pela questão salarial, haja vista ser esta uma variável fundamental no momento de escolha da profissão. Cabe lembrar que este é um dos desafios que figuram nas metas a serem alcançadas pelo atual Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, aprovada em 25 de junho de 2014. (BRASIL, 2014)

Sobre a satisfação com o salário recebido na unidade de Educação Infantil em que trabalham, 59,8% dos entrevistados se dizem insatisfeitos, por se tratar de

---

<sup>4</sup> Equivalia à época a 241 dólares. No Brasil, atualmente, no mês de julho de 2016, o salário mínimo vigente equivale a 265 dólares.

remuneração incompatível com a sua dedicação ao trabalho. Cerca de 17,5% se dizem muito insatisfeitos, pois a remuneração que recebem é vista como insuficiente para manter um padrão de vida digno. Dos entrevistados, 2,4% se dizem indiferentes e 4,3%, conformados, pois apesar de considerarem o salário baixo, o veem como compatível com sua dedicação ao trabalho. 12,3% do total estão satisfeitos e apenas 0,5% se consideram muito bem remunerados (Vieira, Oliveira, T. Oliveira, & Victorino, 2013).

As entrevistadas falam de afeto, mas não se esquecem dos problemas e da desvalorização que sofrem.

15

Quando você vai pesar o que você ganha em relação ao tempo que você trabalha, é muito, porque aqui nós trabalhamos quatro horas direto, porque no horário do intervalo das crianças nós não temos alguém que possa por quinze minutos assumir a nossa turma para a gente poder beber água, sentar um pouco, respirar. Não. É professor que tem que levar para o recreio, fazer né, se o menino quer beber água, se o menino [...] Enfim. Então quer dizer, se nós formos colocar todas as nossas angústias e situações, o valor que é pago, mesmo sendo concurso, é baixo em relação ao nosso trabalho, em relação a essa dedicação que é exigida de todas nós. (Docente EI, GESTRADO, 2015)

Eu não estou ali não é por causa do dinheiro não, porque tinha que ganhar uns dez mil reais e ainda era pouco. Mas eu estou aqui porque eu gosto do que eu faço. Mas está afetando o meu psicológico também. Eu estou me absorvendo tudo de dentro da escola. Aí tem dias que eu falo assim, “deixa eu sentar aqui e conversar um pouco com vocês que eu estou precisando”. (Docente EI, GESTRADO, 2015)

A vivência profissional está estreitamente relacionada à satisfação do sujeito com a sua atividade profissional e pode ser melhor compreendida ao se atentar para a frequência em que determinados sentimentos ocorrem em seu cotidiano. É importante observar que, de certa forma, os sujeitos docentes da Educação Infantil gostam da

atividade que exercem, conforme se nota no Gráfico 1, que trata da vivência profissional.

**GRÁFICO 1 - Distribuição dos sujeitos docentes da Educação Infantil pesquisados conforme o posicionamento a respeito de alguns aspectos de sua vivência profissional.**



Fonte: GESTRADO/UFMG, 2013.

Podemos considerar que o gráfico acima mostra uma significativa identificação das entrevistadas com profissão que exercem, retratada no percentual de respostas positivas na maioria dos itens elencados. Onde, por exemplo, 62,6% sempre escolheriam trabalhar em educação se tivessem que recomeçar a sua vida profissional; 62,5% consideram que seu trabalho sempre proporciona grandes satisfações e apenas 18,1% avaliam-se sempre ou frequentemente frustrados com seu trabalho. Por outro lado, no quesito que procurou saber se o trabalho poderia ser mais eficiente se fosse planejado e executado em condições favoráveis, temos um percentual de 67,1% que responderam sempre. Fica claro que a existência das condições necessárias para a realização de um trabalho de qualidade ainda é o ponto nevrálgico da profissão.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões feitas, que gostaríamos de aprofundar em trabalhos futuros, ensaiamos algumas considerações finais.

Embora seja possível reconhecer que de 1996 - quando foi promulgada a vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) onde a Educação Infantil passou a fazer parte institucionalmente da Educação Básica Brasileira – até o presente momento, tenham ocorrido inúmeros avanços no campo do atendimento educativo às crianças pequenas, ainda há muitos desafios a serem vencidos em se tratando dessa etapa de ensino, especialmente no que se refere aos aspectos constitutivos do trabalho docente.

A análise do trabalho docente por meio de estudos sobre as suas condições de realização nos revela que ainda persiste um descompasso entre as exigências legais e as circunstâncias do dia-a-dia das professoras e demais trabalhadoras da educação básica brasileira. A questão de gênero se torna chave ao tentarmos decifrar a construção da identidade do docente na Educação Infantil.

Conforme se procurou evidenciar nos aspectos destacados, os desafios se fazem presente em questões relacionadas aos quesitos didático-pedagógicos, bem como às condições de trabalho docente, especialmente no que tange aos aspectos da carreira profissional. Nesse sentido, emerge a discussão sobre a função do/a docente na Educação Infantil, a partir da relação cuidado/educação e a necessária desconstrução da seguinte análise silogística: o cuidado é uma característica feminina, na Educação Infantil se cuida da criança, logo a mulher é a figura ideal para ensinar na Educação Infantil. Tal silogismo favorece a manutenção perniciososa de uma divisão sexual do trabalho, baseada em uma concepção patriarcal que relaciona o racional à figura masculina e o afetivo/emocional à figura feminina, fazendo uma separação entre o trabalho e a ética do cuidado (Molinier & Paperman, 2015).

As falas analisadas explicitam que o fato das professoras se sentirem gratificadas pelas demonstrações de reconhecimento por parte das famílias atendidas e do carinho recebido das crianças, além da observação positiva de seus desenvolvimentos, não é o suficiente para se afirmar que há uma valorização do seu status profissional.

Acreditamos que ainda há um longo caminho a se percorrer no sentido de construir uma identidade profissional das/os educadores/as que atuam com crianças na faixa etária de 0 a 5 anos. Todavia, entendemos que o primeiro passo a ser dado rumo à consecução desse objetivo já vem sendo construído, que é o exercício do estranhamento do que se considera natural. Para tanto, é importante um aprofundamento constante dos conhecimentos acerca das características, especificidades e dilemas da referida profissão no cenário latino-americano, percebendo-os como um movimento dinâmico e complexo.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS, M. S. S. de. (2009). Ama, Guardiã, Crecheira, Pajem, Auxiliar... em busca da profissionalização do educador da Educação Infantil. In: ANGOTTI, M. (Org.) *Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- ALLIAUD, A. (1993). Orígenes de la profesión docente y una peculiar forma de vinculación con el saber. In: ALLIAUD, A. *Los maestros y sua história: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, pp. 71-98.
- ALVES, T. & PINTO, J. M. de R. (2011, maio/ago). Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, 41 (143), 606-639.
- BERTOLDO, E. & SANTOS, M. (2012). Trabalho docente e luta de classes. In: BERTOLDO, E., MOREIRA, L. A. L. & JIMENEZ, Susana (Orgs.) *Trabalho, Educação e formação humana: frente à necessidade histórica da revolução*. São Paulo: Instituto Lukács.
- BRASIL (2014, 26 jun). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o *Plano Nacional de Educação – PNE* e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- CARVALHO, M. P. de. (1999). *No coração da sala de aula: Gênero e Trabalho docente nas séries iniciais*. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do São Paulo/ Xamã.
- DUMONT-PENA, E. (2015). *Cuidar: relações sociais, técnicas e sentidos no contexto da Educação Infantil*. Tese de doutorado não publicada. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil.
- ENGUIITA, M. F. (2001, ene/abr). A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? *Revista Ibero-americana de Educación*, 25, pp. 43-64.

FANFANI, E. T. (2007, maio/ago). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, 28 (99), 335-353.

\_\_\_\_\_ (2005). *La condición docente: datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. (2015). Relatório de pesquisa. *Trabalho docente na Educação Básica no Brasil – Fase II*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

GUARÁ, I.M. F. R. (2006). É imprescindível educar integralmente. *Cadernos Cenpec*, 2, pp.15-24.

GUIMARÃES, N. A., HIRATA, H.S. & SUGITA, K. (2012). Cuidado e cuidadoras: o trabalho do care no Brasil, França e Japão. In: HIRATA, H. & GUIMARÃES, N. A. *Cuidado e cuidadoras: as várias faces do care*. São Paulo: Atlas, pp. 79-102.

LUDKE, M. & BOING, L. A. (2004, set./dez). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, 25 (89), 1159-1180.

KRAMER, S. (2006). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce* (8ª. ed). São Paulo: Cortez.

KUHLMANN JR, M. (2010). *Educação e educação Infantil: uma abordagem histórica* (5ª ed.) Porto Alegre: Mediação.

MARANHÃO, D. & SARTI, C. A. (2008, jan/abr). A creche e a família: uma parceria necessária. *Cadernos de Pesquisa*, 38, 171-194.

MARX, K. (1996). *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural (Obra original publicada 1867).

MOLINIER, P. & PAPPERMAN, P. (2015, set/dez). Descompartmentar a noção de cuidado? *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, 18, 43-57.

OLIVEIRA, D. A. & ASSUNÇÃO, A. Á. (2010). Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A., DUARTE, A. M. C. & VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. [CD-ROM]. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação.

OLIVEIRA, D. A. (2010). Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*. Editora da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil, 1, 17-35.

OLIVEIRA, D. A. & VIEIRA, L. F. (Orgs). (2012). *O trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço.

POPKEWITZ, T. S. (1997). *Reforma Educacional: una política sociológica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

PINTO, J. R. (2009, jan./jun.). Remuneração adequada do professor: Desafio à educação brasileira. *Revista Retratos da Escola*, 3 (4), 51-67.

RAMOS, J. & XAVIER, M. C. (2010, 23 a 26 de agosto). A presença de educadores do sexo masculino na educação e cuidado de crianças pequenas. *Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*, pp. 1-9.

TARDIF, M. & LESSARD, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humana*. Petrópolis, RJ: Vozes,

VIEIRA, Livia F., OLIVEIRA, D. A., OLIVEIRA, T. G. de & VICTORINO, T. A. (2013). *Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil: sinopse do survey nacional referente à educação infantil*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO).

YANNOULAS, S. C. (1992, set/dez). Acerca de como las Mujeres Llegaran a ser Maestros (América Latina, 1870-1930). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 73 (175), 497-521.