

FRANCISLEI PINHEIRO



1290000039



FE

TCC/UNICAMP P655p

**PROFISSÃO OU VOCAÇÃO: UMA
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A
PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PAPÉIS
MATERNOS EM RELAÇÃO ÀS
CRIANÇAS DE TENRA IDADE**

-UNICAMP-

Faculdade de Educação

Campinas, junho de 1997

M
P655p
453/FE

UNICAMP

UNICAMP

Francislei Pinheiro

**Profissão ou Vocação: Uma Revisão Bibliográfica
Sobre a Profissionalização dos Papéis Maternos em
Relação às Crianças de Tenra Idade**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como exigência para o Curso de Pedagogia
da Faculdade de Educação - UNICAMP -
sob orientação da professora **Maria Evelynna
Pompeu do Nascimento.**

Campinas, SP

1997

UNIDADE..FE.....
 Nº CHAMADA:
 YCC/UNICAMP
 P655p.....
 V:.....
 TOMBO: 39.....
 PROC.: 124/2003.....
 C:.....
 PREÇO: R\$ 11,00.....
 DATA: 29/10/03.....
 Nº CPD: 0919.....

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
 DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

P655p Pinheiro, Francislei
 Profissão ou vocação : uma revisão bibliográfica sobre a
 profissionalização do papéis maternos em relação às crianças
 de tenra idade / Francislei Pinheiro. – Campinas,
 SP : [s.n.], 1997.

Orientador : Maria Evelynna Pompeu do Nascimento.
 Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual
 de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Professores - Formação. 2. Educação infantil. 3.
 Mulheres - Condições sociais. 4. Creches. 5. Pré-escola. I.
 Nascimento, Maria Evelynna Pompeu do. II. Universidade
 Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Orientadora: Profa. Maria Evelyna Pompeu do Nascimento

Data:

2o. Leitor(a): Profa. Vera Lúcia Sabongi De Rossi

Data:

Profa. Maria Evelyn Pompeu do Nascimento
Departamento de Administração e Supervisão Educacional
Faculdade de Educação
Universidade Estadual de Campinas

Parecer sobre Trabalho de Conclusão de Curso

Aluna: Francislei Pinheiro

Título: Profissão ou Vocação: uma revisão bibliográfica sobre a profissionalização dos papéis maternos em relação às crianças de tenra idade.

Orientadora: Profa. Maria Evelyn Pompeu do Nascimento

Data: 10/07/1997

PARECER SOBRE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

O presente parecer diz respeito ao Trabalho de Conclusão de Curso da aluna FRANCISLEI PINHEIRO. Intitulado **Profissão ou Vocação: uma revisão bibliográfica sobre a profissionalização dos papéis maternos em relação às crianças de tenra idade**, o texto foi elaborado, sob minha orientação, como exigência parcial para obtenção do diploma de Pedagogia.

O parecer que se segue tem o intuito de atender à norma regimental segundo a qual os Trabalhos de Conclusão de Curso devem submeter-se a uma Banca Examinadora composta pelo Professor Orientador e por um Segundo Leitor, geralmente escolhido entre o corpo docente da Faculdade de Educação. No presente caso, foi convidada a Profª. Dra. Vera Lúcia Sabongi De Rossi, a quem expressei meu agradecimento pela presteza com que assumiu a tarefa que lhe foi solicitada. Registro a seriedade e respeito presentes no parecer elaborado.

O trabalho de Francislei aborda um tema que me é caro - a contingência do gênero na atuação profissional. Ou, como bem conceitua a autora, inspirada em Luiz Pereira, a profissionalização dos papéis maternos expressa no trabalho feminino em creches e pré-escolas.



Nas palavras de autora, o estudo enfatiza duas vertentes: *"profissão - que implica uma preparação específica para o seu exercício - ou vocação, que privilegia a mulher como naturalmente capaz de cuidar e educar as crianças."* (pág. 7). Apesar de ser uma temática que se prestaria a um estudo sobre como esta tensão se apresenta no cotidiano de instituições de educação infantil (o que, em um primeiro momento, havia sido definido como objetivo), optou-se por circunscrevê-la no âmbito de uma revisão bibliográfica. Esta orientação propiciou o ganho de uma profundidade que, dadas as condições presentes na elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso, não teria sido possível alcançar.

O texto divide-se em duas partes. Na primeira, são analisados os pressupostos históricos da maternagem enquanto algo inerente à mulher e sua incorporação no exercício da função de professora. Apoiada em ARIÈS e BADINTER, a autora ressalta que a valorização da maternagem é atrelada à necessidade de preservação da criança; tal tarefa foi historicamente delegada à mulher - mãe. Para tanto, discursos econômicos, jurídicos, médicos, religiosos e, mais recentemente, psicológicos se incumbem de naturalizar; ou seja, de fazer crer à sociedade, em especial à mulher, que esta é dotada pela natureza da capacidade de cuidar da prole.

A incorporação dessas leituras permitiu o desvendamento do instinto maternal e da ambigüidade do conceito de maternagem como função que, no limite, só se extinguiria *"quando a mãe pudesse enfim dar à luz ao adulto"*.¹ Maternar e educar seriam tarefas instintivamente femininas. Isto significaria que a mulher estaria naturalmente preparada não só para trazer ao mundo, mas também para educar e moralizar a criança. BADINTER afirma o contrário: *"o amor maternal não é senão um sentimento humano. E como todo sentimento é incerto, frágil e imperfeito. Contrariamente às idéias transmitidas, ele não é profundamente inserido na natureza feminina. Observando-se a evolução das atitudes maternas, constata-se que o interesse e o devotamento em relação à*

¹ BADINTER, E.. *L'Amour en plus. Histoire de l'amour maternel - XVIIe - XXe siècle*. Paris, Flammarion, 1980, pág. 8.

criança se manifesta ou não se manifesta. A ternura existe ou não existe. As diferentes formas de exprimir o amor maternal vão da exaltação à sua negação”

². De outra forma, valor construído como atributo feminino, o histórico transmuta-se em biológico.

Essa construção histórica é vista pela autora como constituinte da identidade feminina que leva a *“mulher a viver alienada”*, pois a *“enclausura no papel de mãe”*, ainda, *“vê a mulher como um ser dócil e amoroso, caracterizado pela ternura e pela vocação para cuidar dos filhos e do lar como algo que lhe é intrínseco.”* (págs. 24 e 25)

No contexto da formação do pedagogo, há que ater-se para as consequências da incorporação de um discurso socialmente legitimador do desempenho de funções na esfera privada, a família, que é linearmente transposto para a esfera pública. De tal maneira que o *“gostar de crianças”* passa a ser condição suficiente para o futuro exercício profissional, especialmente em instituições de educação infantil. Como aponta Francislei: *“Mais recentemente, a mulher sai de casa e assume um lugar no mundo do trabalho. Quem cuidará da criança? Não seria este um dos motivos pelos quais o Estado se incumbe de substituir a mãe através da creche? O caráter assistencial da educação infantil não incorporaria parte do papel socialmente esperado da mulher? Não seria disso decorrente a interseção profissão=vocação?”*(pág. 25)

Pesquisas tem enfatizado *“a concentração das mulheres em carreiras ditas femininas, principalmente naquelas que conduzem ao magistério”* (pág. 39). Mais do que isto, verificam que a mulher tende a escolher profissões que lhe *“permitam conciliar o trabalho doméstico com a vida profissional, como é o caso do magistério”* (pág. 43). E acrescento, de funções assistenciais.

Educar na esfera pública não se confunde com a educação familiar, como acentua corretamente a autora: *“há uma grande diferença entre o escolarizar e o educar”*. No entanto, *“o magistério feminino só se justifica como algo*

² Idém, pág. 11.

semelhante ao que a mulher fazia no espaço privado: cuidar de crianças." (pág. 44) Em outras palavras, o magistério feminino é *"visto como uma extensão das funções maternas sendo a mulher dotada biologicamente dotada da capacidade de socializar crianças."* Cabe *"a ela assumir esta função desde que não se esqueça "que (ela) nada mais" é "do que um complemento à sua tarefa fundamental - a maternagem."* (pág.49)

PEREIRA foi importante para que a autora compreendesse os processos pelos quais, na sociedade brasileira, *"a escolha preferencial pelo magistério"* levou à *"feminização do profissional de educação"* (pág. 53), que se concretiza na divisão sexual do trabalho, ou seja, num *"conjunto de representações coletivas acerca da adequação dos sexos aos diversos setores da estrutura ocupacional."*³ Uma dessas características é a acomodação de um *padrão doméstico* ao *padrão profissional* que propicia à escola transformar-se em um segundo lar. Daí decorre que, se a mulher nasceu para o lar, para ser mãe, a professora naturalmente é uma *segunda mãe*. A esfera do doméstico prevalece em relação à público, o instintivo em relação ao socialmente apreendido, a emoção em relação à cognição. *"Carinho, amor, docilidade, compreensão, paciência, abnegação, comunicabilidade, meiguice, dedicação"* ⁴ poder-se-iam traduzir no *"gostar de crianças"* e passam a ser parâmetros definidores do exercício profissional em detrimento da *preparação para* ou do *desempenho funcional*. Em síntese, os papéis maternos se profissionalizam e a vocação mistifica a profissionalização. Como afirma a autora: *"Considerar a vocação como um atributo para o exercício do magistério, é estar renunciando a um profissionalismo que deveria ser essencial para o prestígio da profissão e que condiz com a sua especificidade"*. (pág. 69)

Neste sentido, valeria a pena lembrar que a definição das funções sociais da educação infantil deverá enfrentar a temática da vocação enquanto definidora

³ PEREIRA, L.. *O Magistério Primário Numa Sociedade de Classes*. S. P., Livraria Pioneira Editora, 1969, pág. 47.

⁴ Idém, pág. 48.

g

de atuação profissional. Em especial, se tivermos em mente que o socialmente delegado à creche é a assistência às crianças de tenra idade; papel que, no cotidiano, pode ser confundido com a tarefa feminina de preservar a prole. Daí a *vocação* para exercer, no espaço público, o que é *naturalmente* feito pela mulher no âmbito familiar. Tal tese corrobora a *substituição da mãe* como modelo a ser assumido no planejamento de políticas de atendimento à criança pequena, em detrimento de um modelo onde a creche se torna um espaço privilegiado para a *socialização da criança*. Isto significa dizer que, se o MEC efetivamente pretende, neste momento, construir uma política de atendimento pautada no direito à infância, urge tratar do tema aqui abordado como uma questão a ser enfrentada no que diz respeito aos recursos humanos para o setor. Pautada em Luiz PEREIRA diria que estamos chamando atenção para “*fatores extrínsecos*”, porque não estão ligados à personalidade do professor “*mas a condições de funcionamento do sistema escolar ou aspectos do magistério (...) visto como profissão.*”⁵

É este o enfoque da segunda parte do texto. Tratou-se de assentar os parâmetros atuais que permeiam a definição do perfil profissional necessário para a atuação na educação infantil; ou seja, em creches e pré-escolas que, por força da recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estão incorporadas ao sistema de ensino como parte da educação básica.

Explora-se duas facetas. A primeira mostra que a ênfase na vocação é própria do modelo de substituição da mãe. A segunda enfatiza que quanto mais nos aproximarmos de um assumir profissional mais estaremos aptos a superar o gênero enquanto condição fundamental para o exercício da função de educar e cuidar de crianças de tenra idade em espaços públicos, como creches e pré-escolas.

Aponto a dificuldade na busca de bibliografia, não apenas em relação à LDB, mas também no que diz respeito às definições ministeriais na vigência da

⁵ Idém, pág. 48.

Constituição de 1988. No entanto, esta dificuldade não prejudica a consistência do exposto. Ao contrário, dá ao texto a possibilidade de contribuir para a reflexão sobre a definição política da profissionalização dos agentes da educação infantil. Ressalte-se que tal definição significa a assunção, por parte dos órgãos competentes, da implementação de diretrizes para uma formação profissional com qualidade positivamente diferenciada pressupondo a destinação de recursos que a viabilizem, dentre outras questões. Se isto não ocorrer, estaremos novamente vivenciando a *arte do disfarce* já apontada por KRAMER no final da década de 70.

Para além do modelo de substituição materna, onde o educativo resume-se à incorporação de hábitos e atitudes que as mães seriam incapazes de transmitir, a busca da especificidade das pré-escolas e especialmente das creches resume-se, até o momento, em uma declaração de boas intenções, cuja tônica é a junção entre o *educar e cuidar*. Objetivamente não há, por parte dos responsáveis pelo processo de criação da profissão de educador infantil, nenhum sinal que permita vislumbrar, a médio prazo, sua concretização; ainda que a LDB assim o defina. Faço votos que o presente trabalho possa contribuir para a superação deste estado de coisas.

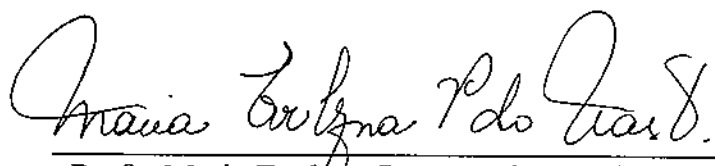
Em minhas aulas defendo que é necessário “o *questionamento teórico de que para ser um bom profissional na área é suficiente gostar de crianças*” e que há a “*necessidade de preparo político para o desempenho da profissão, o que implica (...) a competência específica para o desempenho da função*”⁶. Sou grata a Franscilei pela oportunidade que me proporcionou de, junto com ela, percorrer os históricos caminhos que levaram a sociedade a delegar à mulher a incumbência de moralização das crianças. Desmistificá-los e superá-los é tarefa daqueles que objetivam a dignidade profissional do educador em detrimento da vocação que se traduz em apostolado.

⁶ NASCIMENTO, M. E. P.. *Programa da disciplina: Fundamentos da Educação Infantil*, Campinas, F. E., 1997, (minico)

A trajetória que percorremos nos permitiu verificar, para além da competência específica, há que se romper os condicionantes que propiciam à sociedade, e não apenas à mulher, postular como legítima e natural a profissionalização feminina dos papéis maternos. Mas, para que não se caia na tentação de encarar o aqui assentado como uma surda luta entre sexos, é conveniente registrar que tal rompimento tem como pano de fundo o conceito segundo o qual a maternagem e a profissão são funções diversas, porém socialmente adquiridas; homens e mulheres podem desempenhá-las com competência. Mais do que uma questão de gênero, trata-se de aprendizagem social.

Assumir tal postulado no âmbito de instituições voltadas à educação infantil implica, num primeiro momento, pleitear uma presença mais significativa de profissionais homens em seu cotidiano pois é inegável que o rompimento da fragmentação de papéis supõe que se tenha assumido sua existência. Mas este é tema para outro trabalho...

Pela exposto, atribuo nota 10 e destaco o empenho e dedicação de Francislei.



Profa. Maria Evelyn Pompeo do Nascimento
Orientadora

PARECER SOBRE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

TÍTULO: Profissão ou vocação : Uma revisão bibliográfica sobre profissionalização dos papéis maternos em relação às crianças de tenra idade

Aluna: Francislei Pinheiro

Orientadora: Profa. Maria Evelyn Pompeo do Nascimento

Parecerista (2a leitora): Profa. Vera Lúcia Sabongi De Rossi
UNICAMP/FE/DASE

Campinas, 26 de Junho de 1997

Contestar conceitos que vem sendo utilizados , com os quais já vimos adquirindo certa “naturalidade” não é uma tarefa fácil. Eles não são sempre introjetados nos nossos quadros de referentes pelas crenças do senso comum. Tantas outras vezes, armadilhas teóricas também vem sendo reinventadas no interior do senso comum acadêmico .Opções metodológicas que caminham no sentido da exclusão da tradição e da utopia, por vezes, podem redundar em trabalhos onde reinam dicotomias que fazem surtir um efeito tão forte quanto passageiro .

Quando comecei a ler o trabalho da Francislei fiquei preocupada que isto pudesse acontecer, uma vez que o tema *favorecia* esta idéia.. Com seu intuito de revisão bibliográfica, ela contestava inúmeros conceitos sobre o mito do sexo feminino, ou seja, sua fragilidade, a retórica do amor materno , as tarefas femininas , a posição subalterna da mulher nos horizontes limitados do lar , que de certa forma entravam na construção (ou invenção) do conceito de profissionalização. Além disso , ela mostrava que o “risco da emancipação feminina freava as mudanças culturais”. Apontava principalmente algumas decorrências da ênfase que vem sendo dada ao “**cuidar**” de crianças em detrimento do “**educar**”. No entanto, não foi o que ocorreu. Este ponto a meu ver é primordial Retomo as suas palavras , pois foram elas que puderam me tranquilizar ..

(...) com a proposta de uma instituição sócio educativa, que oferece assistência e educação, o cuidar e o educar devem aparecer associados e o profissional exigido deve

ser capaz de desempenhar esta dupla função e, para tanto sua formação deve se apresentar diferenciada da formação do professor. Isto constitui um outro ponto de tensão na educação infantil, pois não se deseja um professor, que por sua vez, estaria apto para escolarizar devendo portanto estar atuando nas séries iniciais, exige-se um profissional com uma outra postura e que apresente uma formação voltada para o pedagógico, o sociológico, o psicológico, a arte e expressão, a saúde, enfim que esteja capacitado para educar e cuidar e não simplesmente escolarizar(p. 105).

Destaco outro ponto que considero fundamental em trabalhos desta natureza. Trata-se do afeto. Embora possa parecer um contra-senso, ainda tem sido difícil nos dias atuais tentar mostrar que o afeto faz parte da história e da historiografia. São poucas e bem recentes as pesquisas que nos embalam para compreender os afetos (sensibilidades, sentimentos, paixões) enquanto elementos estruturalmente constitutivos das esferas políticas dos mais variados regimes, os afetos participam das mais variadas gestões políticas e sempre integram estratégias de poder.. Embora a Francislei não tivesse por objetivo se remeter diretamente à este aspecto, ela não deixou de considerá-lo em seu trabalho, e não optou pela sua simples exclusão, o que a meu ver, novamente o enriquece ..*Quando dizemos que somente o gostar de crianças não é suficiente para o bom desempenho do profissional, não estamos negando o afeto, mas enfatizando que para conseguir promover o desenvolvimento da criança se faz necessário que o profissional adquira uma certa capacitação condizente com seu campo de trabalho. A nova proposta do MEC, deixa bem claro que o cuidar deve estar associado ao educar, pois a dissociação desta dupla função, corresponde a separação do corpo e da mente, o que não condiz com o desenvolvimento global proposto para criança pequena(109).*

Mas não só, a aluna também não deixou de alertar sobre a importância do papel do Estado para viabilizar a formação de profissionais para a educação infantil . *Sem uma política estatal clara que propicie a profissionalização, as perspectivas não parecem alentadoras. Mais do que uma questão de gênero e de limites ou possibilidades de um enfoque que privilegie o gênero ou ainda de profissionalização dos papéis maternos, se faz necessário e urgente que o Estado assuma o seu papel, que é estar reconhecendo a especificidade existente para essa educação, definindo os elementos principais que*

deveriam nortear esta profissionalização e implementando ações que a concretizem(...) (p. 110).

Certamente a sociedade civil não se organiza com a *vocação* dos indivíduos. No entanto, a aluna também alertou para uma outra permanência nas escolhas profissionais, ou seja, das atividades assistenciais como sendo condizentes com o magistério, (...), *a questão da vocação da mulher como algo primordial na escolha da profissão, pois uma vez que ela foi encarregada historicamente de cuidar e educar os filhos, nada é mais coerente do que exercer uma profissão sob a ótica assistencialista baseada na vocação de mãe. deste modo ela estaria cumprindo um papel socialmente esperado(p.44).* Essa revisão bibliográfica permite alertar sobre a importância de confrontar identidades profissionais com as tradições vivas estabelecidas por discursos socialmente aceitos que vão construindo e reconstruindo nosso imaginário, enfraquecendo nossas lutas no campo educacional., encobrimo mais uma vez o “Papel esperado do Estado”.No Brasil, as profissões femininas são menos remuneradas, e menos valorizadas.

Além destes pontos, destaco da pesquisa alguns aspectos que dizem respeito à estruturação formal. O trabalho foi apresentado em linguagem clara, com citações oportunas e corretas. Foi dividido em duas partes sendo que ambas contem 117 paginas, sete das quais foram usadas para a bibliografia. Bibliografia que representa o seu ponto de destaque, uma vez que seu intuito era o de fazer uma revisão. Percebo na bibliografia coletada, também a contribuição que este trabalho de pesquisa dá aos futuros pesquisadores, tanto pelo estímulo à continuidade do tema, quanto pela abertura de outros, pois além de livros publicados, a aluna utilizou revistas e cadernos de pesquisa especializados e atualizados, incluindo informações de origem oficiais., o que também alarga o panorama das futuras buscas.

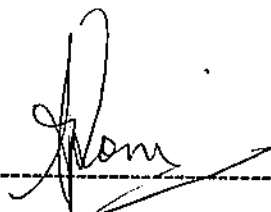
.Finalizo com mais dois pontos.

Primeiro, dizendo que fico feliz quando vejo um trabalho de pesquisa voltado para revisão bibliográfica, porque me permite lidar com a temporalidade histórica de um jeito mais solto, ou seja, pelo fato de poder dizer que, nem sempre o belo é o *novo*, o *futuro*, a *mudança*, ou ainda como querem alguns “a *evolução*” nos métodos de pesquisa. Sinto-me à vontade prá dizer, que a beleza também se encontra nos métodos mais tradicionais que pela pertinência e permanência ainda nos fazem lembrar que *não* podemos prescindir de trabalhos

desta natureza em qualquer pesquisa de campo , etnográfica ou documental. Tal como um "tramplim" ela pode nos conduzir a saltar para outras águas, ou outros temas em mares ora mais ora menos revoltos..

Em segundo lugar , gostaria de dizer à professora Evelynna (uma vez que até agora me remeti à Francislei) , que como professora, por vezes enxergo os bastidores quase tão bem quanto o palco. Outras vezes não. Neste caso, *não vejo o trabalho da aluna desgarrado do seu*. Pelo contrário, o seu fôlego e paciência permitiram que este trabalho fosse elaborado e pudesse cumprir de bom grado essa exigência parcial para obtenção do diploma de Pedagogia sob sua orientação criteriosa.. Expresso também à Professora , meu agradecimento pelo convite.

Atribuo nota 10(dez)



Profa. Vera Lúcia Sabongi De Rossi

1. The first part of the document is a list of the names of the persons who have been appointed to the various offices of the city of New York.

2. The second part of the document is a list of the names of the persons who have been appointed to the various offices of the city of New York.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me conceder a vida;

Aos meus pais, pela compreensão, pela demonstração de carinho e afeto nos momentos mais difíceis, pela confiança que sempre depositaram em mim e pelos ensinamentos de força e coragem para superar os obstáculos encontrados;

Ao Alberto, noivo, amigo e companheiro, que através do seu amor me apoiou e deu forças durante as dificuldades encontradas, sempre acreditando em mim;

A Raquel e a Regina, amigas e companheiras, pela possibilidade de partilharmos juntas durante os anos de estudos nossas angústias e alegrias;

À Profa. Maria Evelyn, por sua orientação sem a qual não seria possível a realização do trabalho;

À Profa. Vera Lúcia, pela disponibilidade em ler este trabalho;

A toda a turma de 1993, cada um à sua maneira;

Aos professores, que de uma forma ou de outra contribuíram para minha formação.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo fazer uma primeira aproximação através de revisão bibliográfica da questão: mulher - (mãe) - professora no exercício de funções educativas no espaço público, mais especificamente na educação infantil. Na tentativa de sistematizar os conceitos que envolvem este tema, prioriza-se duas vertentes: profissão-professor ou vocação-mãe, através dela, questiona-se o discurso que exalta o gostar de crianças como sendo fundamental para o bom desempenho profissional, bem como o fato de ser mulher para se dedicar ao atendimento de crianças pequenas.

A primeira vertente enfatiza uma preparação específica para o exercício da profissão, ou seja, o adulto que escolheu atuar na educação de crianças de 0 a 6 anos, precisa adquirir certas habilidades que condizem com os objetivos e com as diretrizes expressas para a educação infantil, dada toda a especificidade que envolve esta etapa da educação e a proposta de associar o educar ao cuidar ou vice-versa. A segunda, por sua vez, privilegia a mulher como sendo naturalmente capaz de cuidar e educar as crianças pequenas, em continuidade às suas funções maternas, utilizando-se do conceito de vocação para justificar a escolha da mulher por esta profissão.

Após a desmistificação da “naturalidade” da extensão dos papéis maternos à profissão de educador infantil, procura-se enfatizar a necessidade de capacitação específica para o desempenho profissional bem como o estágio atual da implantação de uma política estatal que a viabilize.

SUMÁRIO

Como num Conto de Fadas.....	05
Introdução.....	06

PARTE I : ANTECEDENTES PARA ANÁLISE DE QUESTÕES QUE ENVOLVEM A DEFINIÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE CRIANÇAS DE TENRA IDADE

1.1 Infância(s) e seus significados históricos.....	11
1.2 Família - lugar da afeição necessária.....	17
1.3 Mulher-mãe:a encarregada de prover os cuidados em relação à prole	19
1.4 Mulher, escola e trabalho.....	26
1.4.1 Educação da mulher.....	44
1.4.2 Inserção da mulher na População Economicamente Ativa (PEA).....	49
1.4.3 Escolha preferencial pelo magistério: a feminização do profissional de Educação.....	53
1.5 Começando a concluir: a vocação como mistificação da profissionalização.....	65

PARTE II : ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE PERFIL(IS) PROFISSIONAL(IS) DO(A) EDUCADOR(A) INFANTIL

2.1 Funções da Educação Infantil.....	73
2.2 Questões sobre a definição profissional do educador infantil.....	80
Considerações finais.....	104
Bibliografia.....	111

COMO NUM CONTO DE FADAS

Era uma vez uma moça que resolveu estudar para se tornar uma professora. Este sempre foi seu sonho desde garotinha. Ela gostava muito de crianças e se entendia bem com elas. Até que um belo dia, depois de iniciado os seus estudos, se deparou com conceitos os quais nunca havia parado para pensar antes. Então, começou a pensar no significado que as palavras *criança e gostar* representava para ela e se surpreendeu com o que aconteceu.....

felicidade espontaneidade alegria inocência afeição infância
paixão brinquedo amor diversão emoção descobertas respeito
esperança amizade educação imaginação vontade lúdico chuva
vida vontade dedicação catapora creche vivência mordida
conhecimento família pai mãe anjo filhos trabalho
cuidados devoção pobreza sarampo frio sede menino sorriso
menina andar sofrimento sonho carisma sono atenção comida corpo
toque confiança renúncia profissão magia sensibilidade benção
conceitos calor cultura água amamentação socialização lutas
compreensão falar prazer cumplicidade engatinhar sentir empolgação
admiração fidelidade companheirismo prazer troca desenho carinho
compartilhar estímulo sinceridade pré-escola tatibitate bem-estar
satisfação passear gritar pular argila brincar barro coração
discriminação cor sentimentos dor relação respeito espaço puro
angústia tempo tesoura sol despertar saúde preocupação professora
direitos surpresa timidez graciosidade fome vapor sorriso social
interação alma envolvimento miséria separação tristeza rua
abandono marginalização drogas preconceito mamar cantar
juventude escola incentivo gravidez sorriso frágil
energia cantigas alimentação higiene choro chupeta

.....e foi assim que tudo começou !

INTRODUÇÃO

O interesse pela questão da definição profissional do professor de crianças de tenra idade, remonta desde 1.993 quando ingressei para a Faculdade de Educação da Unicamp. Aqueles que atuam na área da Educação Infantil, ou seja, os profissionais (ou não) que dedicam-se ao atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, ao escolher este campo de trabalho se deparam constantemente com um discurso que afirma que esta opção está diretamente relacionada com o gostar de crianças, como se este sentimento fosse fundamental para tal escolha. Partindo deste discurso, surgem as seguintes questões: O que é gostar de crianças? Este sentimento é suficiente para ser um bom profissional nesta área?

Ora, os aspectos emocionais estão extremamente relacionados com os aspectos sociais e políticos, basta pensarmos na palavra ‘brincar’, que traz consigo tanto o aspecto emocional como o social. Nesta profissão não é só o emocional, o afetivo e o gostar de crianças que está em jogo, mas também o desenvolvimento cognitivo e intelectual da criança, visando sua inserção numa sociedade que não é regida só pelo emocional mas também pelo social e político. O afetivo não é por si só importante. Se a educação infantil visasse só este sentimento, seria delegada à instituição família, já que é ela que se constitui historicamente em função do afeto.

Creio que, na maioria das vezes, este discurso apoia-se numa visão do senso comum que identifica o gostar de crianças como condição suficiente para caracterizar um bom profissional da área. Por consequência, ser querido pelas crianças, ser carinhoso, ter o chamado “dom para trabalhar com crianças”, passa a prevalecer sobre a formação para o exercício da função. A esta visão alia-se o que é chamado por Badinter de “*o mito do amor materno*”, ou seja, o discurso socialmente aceito de que é inerente ao sexo feminino a maternagem da criança que implica no seu papel de mãe, de cuidar da educação das mesmas, de

protegê-las, de envolvê-las numa atmosfera de afetividade. Decorre também daí o modelo proposto para instituições que atendem crianças de tenra idade - o modelo de substituição da mãe.

Foi pensando em tudo isto que resolvi fazer um estudo sobre esta "profissão"¹ através de duas vertentes: profissão - que implica em preparação específica para o seu exercício - ou vocação, que privilegia a mulher como naturalmente capaz de cuidar e educar as crianças.

Pretende-se neste trabalho, trazer elementos que possibilitem auxiliar a definição de um perfil do profissional de educação de crianças de tenra idade, sempre tentando relacionar com a questão inicialmente formulada: Para ser um bom profissional nesta área é suficiente gostar de crianças?

A princípio, o trabalho deveria ser também composto por um estudo de caso que visava a coleta de dados através do trabalho de campo para uma posterior confrontação com o referencial teórico. A exigüidade de tempo disponível para o T.C.C., inviabilizou a realização da pesquisa de campo, inclusive porque é recente no país uma tentativa de sistematização acadêmica do tema. Sendo assim, a primeira proposta metodológica foi substituída por uma revisão bibliográfica do tema exposto. Acredito ser este um trabalho relevante, na medida em que me oferece subsídios e resgata aspectos históricos, que possibilitam uma primeira sistematização.

Reconheço que tentar definir o(s) perfil(is) do(s) profissional(is) que atuam na educação infantil é uma questão desafiadora uma vez que, apesar da recente LDB ter abordado a necessidade de profissionalização, há que se definir primeiramente o caráter das instituições que abrigam crianças de 0 a 6 anos. Ademais, em determinadas situações ele é visto como professor, em outras como guardião, e (via de regra) como mãe que incorpora as facetas de professor e guardião.

¹ Embora seja aqui usado os termos profissão e profissional, eles ainda não se adequam plenamente às pessoas que atuam na área, uma vez que a profissão de fato ainda não existe e é recente a discussão no sentido de determinar o perfil desejável. Ver a respeito MEC/SEF/COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994.

Muitas vezes, as próprias crianças vêem estes profissionais como alguém que se assemelha a figura materna. Lenira Haddad (1993), a propósito de discussão sobre uma nova dimensão da relação pajem-criança, afirma: *“as crianças projetavam seus conflitos e se identificavam com as pajens como se fossem mães e não profissionais”*². E as pajens por sua vez, *“revelaram o quanto se sentiam impelidas a corresponder as solicitações afetivas das crianças, acabando por apegarem-se demasiadamente a elas, ou ainda, o quanto ficavam lisonjeadas quando as crianças as chamavam de mãe”*³.

Nesta passagem é possível perceber os elementos que permeiam a relação entre a criança e o adulto, assim como o conflito deste em estar correspondendo a demanda afetiva das crianças, pois estas solicitam a todo momento o afeto daquele(s) que são por elas responsáveis no espaço da creche.

Segundo esta mesma autora, a relação profissional com as crianças, deve ser profundamente diferente de uma relação maternal. Para que a atuação profissional se diferencie de uma postura maternal, ao trabalhar com uma coletividade de crianças, é necessário buscar promover uma ação educativa limitando seus impulsos maternais e assim, controlando a demanda afetiva das crianças. Isto não significa que deve-se deixar de ser afetivo com as crianças, mas ir além reconhecendo que uma *“categoria profissional que deve ser treinada e capacitada para desempenhar as tarefas complexas que uma coletividade de crianças requer”*⁴. Mas isto só é possível em uma instituição que tenha clara a sua especificidade. Por isso, se torna necessário abordar o(s) significado(s) e funções de instituições voltadas a educação de crianças de tenra idade.

Provisoriamente cremos que o profissional da educação infantil é alguém capaz de agir como um estruturador e organizador de ambientes, propiciando experiências múltiplas e facilitando a ação educativa, que ocorre em todas as atividades do cotidiano da criança e da instituição e não apenas em

² - HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade*. São Paulo, Edições Loyola, 1993, Pág. 146.

³ - Idem, *ibidem*, p.146.

⁴ - Idem, *ibidem*, p. 148.

momentos planejados. Sendo assim, as ações objetivam à promoção do desenvolvimento e aprendizagem da criança e é neste contexto que a afetividade, a afeição enquanto um conjunto de fenômenos afetivos, sentimentos⁵ permitem afeição, dar feição, modelar a criança, uma vez que a modelagem é inerente ao ato educativo..

Visto que a afetividade está tão presente no cotidiano da creche e da pré-escola, constituindo um dos fatores em debate neste trabalho, torna-se imprescindível no decorrer da pesquisa, discutir a dicotomia entre gostar e educar, bem como delimitar a especificidade da família e das instituições de educação infantil.

⁵ Segundo interpretação do Dicionário Aurélio.

PARTE I

***ANTECEDENTES PARA ANÁLISE DE QUESTÕES QUE
ENVOLVEM A DEFINIÇÃO PROFISSIONAL DO
PROFESSOR DE CRIANÇAS DE TENRA IDADE.***

Visando clarear a problemática do presente trabalho, é necessário verificar os significados dos papéis históricos da infância, da mãe, da família, da mulher (no que diz respeito à sua escolarização e educação), do professor e das instituições de educação infantil.

1.1 Infância(s) e seus Significados Históricos

De acordo com Ariés (1981), a sociedade medieval “*via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se*”⁶. Porém, tão logo ela conseguia algum desembaraço físico, era misturada aos adultos e participava de seus trabalhos e jogos. Sendo assim, a transmissão dos valores e dos conhecimentos não era assegurada e nem controlada pela família, e sim garantida pela aprendizagem através da convivência da criança com os adultos.

Segundo Badinter (1985)⁷, no século XVII tanto a filosofia quanto a teologia manifestam medo da infância. Foi Santo Agostinho quem elaborou esta imagem dramática da infância e segundo ele, a criança é o símbolo da força do mal logo que nasce, é um ser imperfeito que traz consigo o peso do pecado original. Já Descartes diz que a infância é a fraqueza do espírito e abarca um período da vida no qual o entendimento e o conhecimento estão sob total dependência do corpo, sendo assim a infância é um mal que precisa ser combatido.

Para Badinter, “*a criança era considerada mais como um estorvo, ou mesmo como uma desgraça, do que como o mal ou o pecado*”⁸. Nem sempre

⁶ ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. R.J., Zahar Editores, 1981, p.10.

⁷ BADINTER, Elisabeth. **Um Amor Conquistado: O Mito do Amor Materno**. R.J., Editora Nova Fronteira, 1985, p. 54.

⁸ Idem, ibidem, p. 63.

agradava aos pais, os cuidados e a atenção que o lactente necessitava. Existia muitas formas de solucionar o problema, que vão do abandono físico ao abandono moral, do infanticídio à indiferença.

Um dos primeiros sinais de rejeição do filho, segundo Badinter, é quando a mãe recusa em amamentá-lo. Na antiga sociedade, era muito comum a entrega do filho a uma ama mercenária, que ou instalava-se na residência da família ou a criança era levada à casa da ama-de-leite. Este fenômeno se generalizou no século XVIII, ou seja, o envio das crianças para a casa das amas se estendeu por todas as camadas da sociedade urbana. Desde os mais pobres aos mais ricos, nas pequenas ou grandes cidades, os filhos eram entregues aos cuidados das amas-de-leite.

No século XVI, constata-se que tanto na literatura, como na filosofia, na teologia da época e nas práticas educativas, a criança tinha pouca importância na família, mantendo até uma posição insignificante. Segundo Badinter, ainda no século XVIII, persistia uma certa indiferença em relação à criança, e ela ainda não ocupava uma posição verdadeiramente significativa.

Segundo Ariés, o primeiro sentimento que surge em relação à criança é chamado de '*papricação*', sua ingenuidade e graça se tornavam uma forma de distração e divertimento para o adulto, sendo tratada como um '*bichinho de estimação*'; tal sentimento pertencera às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças (mães ou amas).

A partir do século XVII, os adultos modificaram sua concepção da criança e lhe concederam uma atenção que antes não manifestavam, porém isto não significou um lugar privilegiado dentro da família que fizesse dela o seu centro. Foi assim que surgiu um novo sentimento de infância chamado, por Ariés de '*moralização*'. Agora a criança não era mais fonte de distração e divertimento para o adulto e as brincadeiras foram deixadas de lado, pois o apego à infância e à sua particularidade se exprimia através de uma preocupação moral. A criança não era mais divertida e nem agradável e ao adulto não convinha mais se acomodar à leviandade da infância. Agora era preciso conhecê-la melhor para

assim corrigi-la, ou seja, era necessário “*familiarizar-se com os próprios filhos, fazê-los falar sobre todas as coisas, tratá-los como pessoas racionais e conquistá-los pela doçura é um segredo infalível para se fazer deles o que quiser. A preocupação era sempre a de fazer dessas crianças pessoas honradas e probas e homens racionais*”⁹. A família passa a ser vista como um lugar onde o afeto estaria muito presente.

Para Ariés, o afeto que surge em relação a criança diz respeito não só a este gostar descrito pela ‘*paparicação*’, mas também a maneira como a família a trata e a educa, ou seja, gostar de crianças está diretamente ligado com o cuidar, o preservar e o educar. Segundo este autor, a afeição pela criança nasce historicamente no momento em que o gostar pode ser expresso através de outros cuidados, como a educação a ser transmitida. A criança neste contexto passa a ser tão importante que a família por si só não será capaz de cumprir todas estas tarefas, o que acaba por levar a criança ao enclausuramento nos colégios, para uma formação tanto moral como intelectual. Tanto a família como a escola investiram em retirar a criança da sociedade dos adultos, a escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso que resultou no enclausuramento do internato. Fato este que se projetou como uma demonstração de afeição da família para com a criança.

No entanto, a ‘*moralização*’ também citada por Ariés é diferente da ‘*paparicação*’, ou seja, há uma preocupação com o adulto que a criança será no futuro. Havia o interesse em se fazer das crianças homens racionais e cristãos e assim transformá-las em pessoas honradas e probas. Para a sociedade da época, as crianças eram plantas jovens que precisavam ser cultivadas e regadas com frequência, ou seja, conselhos deveriam ser dados na hora certa, assim como demonstrações de ternura e amizade.

Enquanto que a ‘*paparicação*’ surgiu no meio familiar, a ‘*moralização*’ proveio de uma fonte exterior à família, ou seja, dos eclesiásticos ou dos homens da lei ou de um maior número de moralistas no século XVII,

⁹ ARIÉS, Philippe, op. cit., p. 163.

preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas viam as crianças como frágeis criaturas de Deus e não como brinquedos encantadores, sendo assim, era preciso discipliná-las e preservá-las das rudezas e da imoralidade.

No século XV, o colégio tornou-se um instrumento para a educação das infância e da juventude, ele tratava tanto da formação moral como intelectual do estudante e dessa forma, impunha às crianças uma disciplina autoritária e tradicional implicando na separação das crianças da sociedade dos adultos. Nesta época, havia mistura de idades; mas foi durante este século que começou a divisão da população escolar em grupos de mesma capacidade. Este processo de diferenciação das classes, indicou o início de uma conscientização da particularidade da infância e do sentimento de que no interior dessa juventude existiam várias categorias. Segundo Ariés, o sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, mas corresponde à consciência da particularidade infantil que distingue essencialmente a criança do adulto.

A missão dos mestres não consistia somente na transmissão dos elementos de um conhecimento, mas em primeiro lugar eles deveriam formar os espíritos, inculcar virtudes, educar tanto quanto instruir. E como responsáveis pela salvação da alma das crianças, tinham o dever de usar os seus poderes de correção e punição. Tudo isto implicou na organização de uma disciplina severa, que muitas vezes fazia uso do chicote para punir e castigar as crianças através de castigos corporais.

De acordo com Ariés, esta situação de humilhação da criança começou a se atenuar ao longo do século XVIII, com o relaxamento da disciplina escolar severa, implicando uma nova orientação do sentimento da infância. Agora tratava-se de despertar na criança a responsabilidade do adulto, do sentido de sua dignidade, então ela começaria a ser preparada para a vida adulta e esta preparação exigia cuidados e etapas, ou seja, uma formação. Surgia desta forma, uma nova concepção de infância.

A família também passou a atribuir grande importância à educação, os pais começaram a se interessar pelos estudos de seus filhos. Enfim, a família se organiza em torno da criança que saiu do seu antigo anonimato. A família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para transmissão dos bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas. Ela corresponde à uma necessidade de intimidade e de identidade, ou seja, os membros da família passaram a se unir pelo sentimento, o costume e o gênero de vida. Os pais começaram a se interessar e até a se sacrificar pelos filhos.

Os pais começaram a se interessar e até a se sacrificar pelos filhos. Tudo o que se referia às crianças e à família, tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação - a criança assumiu definitivamente um lugar central dentro da família e a mãe passa a ser a figura encarregada de preservá-la e educá-la antes que ela possa ser socializada pela escola.

Até o momento, podemos perceber através do exposto, que historicamente o anonimato da infância é substituído por um modelo socialmente aceito onde a criança aparece como uma figura de grande importância no seio da família. É também possível afirmar que o afeto é inerente à família e que a socialização da criança é tarefa da escola. Mas,... e no caso da tenra idade, a escola dever preservar e educar ? Ela se confunde com a família ? Deve substituir a mãe ? E a infância ? Seria única ou é necessário pontuar diferentes significados para este conceito ? Será que a infância da criança burguesa é a mesma da criança proletária ? A infância da criança do campo é igual a da criança da cidade ?

Do nosso ponto de vista pressupomos que a infância nunca é igual para todos, até mesmo dentro de uma mesma classe social podem existir diferentes tipos de infâncias ou, em outros termos, o(s) significado(s) da(s) infância(s) é(são) historicamente condicionado(s). Para Arroyo (1994)¹⁰, a

¹⁰ ARROYO, Miguel Gonzalez. *O significado da Infância*. In BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. *Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil*, Brasília, MEC, 1994, p. 88-92.

infância não é algo estático, ou seja, é algo que está em permanente construção. No caso da criança da zona rural, a infância é muito curta, pois ela ingressa precocemente no mundo do trabalho, que é o mundo do adulto. Já para a criança da cidade, a infância envolve um período mais longo e tende a ocupar mais tempo da vida da criança. Isto é decorrente pelo fato da criança não acompanhar o pai ou a mãe ao trabalho, e por este se encontrar cada vez mais distante do ambiente familiar.

A partir do momento que a criança passou a ocupar um lugar de destaque dentro da família, sendo reconhecida como alguém que tem sua própria identidade, seus direitos. A infância começou a ser valorizada e cresceu como sujeito de direitos. Junto com ela, a mulher-mãe também começou a ser destacada, se posicionando historicamente como a figura responsável pela preservação e educação das crianças pequenas. Segundo Arroyo (1994), a mulher-mãe é o sujeito que está mais próximo à construção da infância, dentro da família que se manifestará preferencialmente como o espaço do afeto.

Numa primeira aproximação com nosso tema, poderíamos dizer que quando o gostar de crianças é visto como o fundamental para a escolha da atuação profissional e, em especial, quando o campo de atuação for a educação infantil, creio que o sentimento chamado por Ariés de *'paparicação'* é o predominante, pois a escolha está mais ligada a demonstração da afeição que se sente pela criança idealizada, muitas vezes vista como um bichinho de estimação e considerada *'engraçadinha'*. Ademais, poder-se-ia aventar a hipótese de que uma escolha pautada na *"paparicação"* pressupõe uma concepção abstrata da infância, vista como única e a-histórica.

1.2 Família - Lugar da Afeição Necessária

Nos séculos XVI e XVII, ocorreram mudanças significativas na atitude da família para com a criança, ou seja, a família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com os filhos.

Segundo Ariés (1981), na Idade Média após os sete ou nove anos, as crianças passavam a viver com uma outra família que não a sua, e a educação era garantida pela aprendizagem junto aos adultos. Estas crianças eram chamadas de aprendizes e realizavam tarefas domésticas. Tais tarefas se confundiam com a aprendizagem, como sendo uma forma muito comum de educação. Era através desse serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança, não ao seu filho, mas ao filho de outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir. As famílias não conservavam suas próprias crianças em casa: enviavam-nas a outras famílias, com ou sem contrato, para que com elas morassem e começassem suas vidas.

Nessas condições, onde a criança escapava desde muito cedo de sua própria família, não havia um sentimento existencial profundo entre pais e filhos. A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental. Nos meios mais ricos, a família se confundia com a prosperidade do patrimônio, a honra do nome.

De acordo com Ariés (1981), a partir do século XV, as realidades e dos sentimentos da família se transformaram, e ela passou a concentrar-se em torno da criança. Dessa época em diante, a educação passou a ser fornecida cada vez mais pela escola, que por sua vez deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto. Esta substituição do aprender fazendo pela escola, exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e

do sentimento da infância, outrora separados. A partir dessa época, tanto a saúde quanto a educação passaram a ser as principais preocupações dos pais.

A volta da criança ao lar foi um grande acontecimento, ela tornou-se um elemento indispensável da vida cotidiana, e a família passou a se preocupar com sua educação, carreira e futuro. A criança conquistou um lugar junto de seus pais. De acordo com Ariés (1981), estas são as principais características, que possibilitam distinguir a família do século XVIII das famílias medievais.

A família moderna *“separa-se do mundo e opõe à sociedade o grupo solitário dos pais e filhos. Toda a energia do grupo é consumida na promoção das crianças, cada uma em particular, e sem nenhuma ambição coletiva: as crianças mais do que a família”*¹¹. Essa evolução da família medieval para a família do século XVII e para a família moderna, durante muito tempo se limitou aos nobres, aos burgueses, aos artesãos e aos lavradores ricos. Ainda no início do século XIX, uma grande parte da população, a mais pobre e mais numerosa, vivia como as famílias medievais, com as crianças afastadas da casa dos pais. A partir do século XVIII, e até nossos dias, o sentimento da família modificou-se muito pouco. Porém, ele se estendeu cada vez mais a outras camadas sociais.

Em síntese, a crescente preocupação com a criança no que se refere à sua educação, à sua preservação, à sua infância e o reconhecimento da sua particularidade infantil, leva a família a manifestar o seu afeto e a se tornar a principal instância para o surgimento deste sentimento, legitimando-se historicamente como o lugar da afeição e do carinho. A família também manifesta seu afeto em relação à criança quando percebe que sozinha não seria capaz de cumprir com todas as tarefas, e recorre à escola para que se efetue a socialização da criança. Especificamente em relação ao nosso tema, pode-se afirmar pelo exposto que o lugar social da afeição é a família e não a escola, embora esta afeição se materialize na escolarização.

¹¹ ARIÉS, Philippe, op. cit., p. 271.

1.3 Mulher - Mãe : a encarregada de prover os cuidados em relação à prole

A partir do momento em que a criança passou a ocupar o lugar central no seio da família, a mãe também começou a assumir o seu lugar de destaque, ou seja, ela foi configurada como a principal encarregada da preservação e educação dos filhos. É neste sentido que se manifesta a importância deste capítulo, pois resgata os grandes procedimentos que culminaram na valorização da mulher-mãe para que assumisse definitivamente a maternagem, ou seja, os cuidados em relação à preservação da criança.

De acordo com Badinter (1985), a mãe é uma personagem relativa e tridimensional dentro da família, ou seja, *“relativa porque ela só se concebe em relação ao pai e ao filho; tridimensional porque, além dessa dupla relação a mãe é também uma mulher, isto é, um ser específico dotado de aspirações próprias que freqüentemente nada têm a ver com as do esposo ou com os desejos do filho”*¹².

Durante toda a antigüidade, a figura paterna sempre acompanhou a autoridade marital, ou seja, o pai era o chefe da família e exercia funções judiciárias: era o encarregado de velar pela boa conduta dos membros da família e o responsável pelas ações destes frente à sociedade global. A mãe tinha uma vida de submissão ao marido e uma condição jurídica de menor, um pouco diferente da condição de seus filhos. O pai tinha sobre o filho o direito de vida e de morte, direito de castigá-lo, de condená-lo à prisão, de excluí-lo da família.

As palavras de Cristo, que pregavam o companheirismo e a igualdade entre marido e mulher e que estes poderiam partilhar também dos mesmos direitos e deveres em relação aos filhos, foram subsídio no estabelecimento de um freio à autoridade paternal e marital. Mas esta melhora

¹² BADINTER, Elisabeth, op. cit., p. 25.

proporcionada à mulher através da influência da Igreja, limitava-se às classes superiores, as outras não tinham um destino muito brilhante. Na verdade, o marido mantinha o direito de correção sobre a mulher e o destino dos filhos era pior que o da mãe. Muitos interesses e discursos abafavam a mensagem de Cristo e no século XVII, o poder do marido e do pai predominava muito sobre o amor e isto poderia ser explicado pelo simples fato de que toda a sociedade repousava no princípio da autoridade (BADINTER, 1985).

Por volta do século XVIII, começaram a surgir muitas obras que estimularam os pais a novos sentimentos e particularmente a mãe ao amor materno. Foi Rousseau quem cristalizou as novas idéias e deu um impulso inicial à família moderna fundada no amor materno.

Os respectivos papéis do pai, da mãe e do filho, são determinados em função das necessidades e dos valores dominantes de uma dada sociedade. Assim como as diversas formas de maternidade se modificam de acordo com as demandas culturais e sociais. Melhor dizendo, a mulher desempenha diferentes papéis na sociedade de acordo com a ideologia dominante, ou seja, com os valores sociais vigentes na época. Quando o homem-pai é considerado a figura essencial dentro da família, a mãe passa à sombra e sua condição se assemelha a da criança. No entanto, quando a sociedade se interessa pela criança, por sua sobrevivência e educação, o foco é apontado para a mãe em detrimento do pai.

Entretanto, além do peso dos valores dominantes e dos imperativos sociais, delineia-se um outro fator não menos importante na história do comportamento materno. Esse fator é a surda luta dos sexos, que por tanto tempo se traduziu na dominação de um sobre o outro. Neste conflito entre o homem e a mulher, a criança desempenha um papel essencial. Quem a domina e a tem do seu lado, pode esperar levar a melhor, porém quando isso convém à sociedade. Enquanto o filho esteve sujeito à autoridade paterna, a mãe teve de se contentar com papéis secundários na casa. Ao contrário, quando a criança é objeto das carícias maternas, a mãe predomina sobre o pai, pelo menos no seio familiar.

No fim do século XVIII, vemos isso acontecer, pois começa uma exaltação do amor materno como um valor ao mesmo tempo natural e social, porém favorável à espécie e à sociedade. Esta exaltação não significava só a promoção do sentimento, como também a da mulher enquanto mãe, sendo assim, deslocava-se da autoridade para o amor, e a mãe passava a ser o foco principal do Estado em detrimento do pai.

Segundo Badinter, foram muitas as pressões que impuseram à mulher a obrigação de cuidar pessoalmente dos filhos e principalmente amamentá-los. A principal preocupação era a sobrevivência das crianças. O Estado começou a se preocupar em salvar as crianças da morte e a primeira etapa da vida passou a ser a mais importante, pois antes era o período de maior mortalidade, devido a negligência dos pais que só procuravam valorizar o segundo período da infância. Na verdade, o que ocorreu foi que a criança tornou-se um valor mercantil em potencial, ou seja, uma riqueza econômica. A criança passou a ser vista como força de produção que encarnaria a longo prazo, por isso era necessário que esses futuros homens sobrevivessem. Essa visão do ser humano em termos de mão-de-obra, lucro e riqueza, era a expressão do capitalismo nascente.

Porém, o principal e o necessário era convencer os pais das vantagens da sobrevivência das crianças, sobretudo era preciso atingir as mulheres, pois só elas poderiam através de seus cuidados intensivos, salvar as crianças da morte e tirá-las das mãos das amas-de-leite. Para isso, contou-se com um discurso que tocava ao mesmo tempo os homens e suas mulheres, e que falava a linguagem da igualdade, do amor e da felicidade.

Quanto a igualdade, foi no século XVIII que o comportamento do marido para com a mulher modificou tanto na teoria como na prática. Por um lado, a nova moda do casamento por amor, transformou a esposa em companheira querida. Por outro lado, os homens responsáveis queriam que as mulheres desempenhassem um papel mais importante na família, e principalmente junto dos filhos. A igualdade real entre homem e mulher

aproximou a esposa do marido, o poder dito paterno, passou a ser partilhado com a mãe, pois havia a busca da felicidade seguida pela valorização do amor. A felicidade não era mais uma questão individual, ela era esperada a dois e na possibilidade de viver em coletividade. Para que as relações entre o casal e os filhos fossem felizes, era necessário que fossem fundadas no amor. Para as mulheres, esse novo direito ao amor abalou o autoritarismo que as mantinha durante toda a vida na submissão (BADINTER, 1985).

Junto a todo esse cenário, se materializava uma longa batalha em favor da amamentação materna. Assim como, um discurso que tornou a mulher interlocutora privilegiada do homem, elevando-se ao nível de responsável pela nação, pois de um lado a sociedade precisava dela, e de outro, era preciso reconduzi-la às suas responsabilidades maternas. No entanto, de acordo com Badinter (1985), tal discurso se pautava através de promessas e ameaças. Dentre as promessas estavam: elogio da beleza das lactantes, carinho dos filhos, apego sólido e constante do marido, estima e respeito do público, revalorização do seu papel na procriação. E por sua vez, as ameaças eram: punição na carne para a mãe que se negasse a amamentar, correndo o risco até de morrer, sendo também um pecado contra Deus. No século XVIII, a condenação moral substituiu a condenação teológica, ou seja, o abandono do aleitamento materno era considerado uma injustiça cometida com o filho.

Segundo Novelino (1988)¹³ e Badinter (1985), foram os médicos, os filósofos, os teólogos, os psicólogos e psicanalistas, os principais arquitetos dos modelos de maternidade. Para Novelino, são os profissionais das áreas psicológicas que ocupam lugar de maior destaque. Isto se deve à ocorrência em décadas mais recentes, da '*psicologização*' da maternidade, ou seja, as antigas preocupações com os cuidados físicos e alimentares foram substituídas pelas preocupações com os aspectos psicológicos da função materna, com os laços afetivos que unem mãe e filho. Na sociedade contemporânea, a maternidade

¹³ NOVELINO, A. M., *Maternidade: um perfil idealizado*. In *Cadernos de Pesquisa* no. 65, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, maio de 1988, p. 21-29.

caracteriza-se por complexos processos psico-afetivos relativos à concepção, nascimento, relacionamento com o filho, e as psicologias são as principais encarregadas da elaboração dos esquemas valorativos e normativos que regem essa função.

No entanto, apesar de todos os discursos as mulheres reagiram de maneiras diversas. É de uma ingenuidade muito grande acreditar que os médicos e os moralistas modificaram os hábitos e costumes. Para Badinter (1985), foi o interesse da mulher que ditou o comportamento da mãe, sendo dois os possíveis fatores que influenciaram na opção das mulheres: suas possibilidades econômicas e a esperança de desempenhar um papel mais gratificante no seio do universo familiar ou da sociedade.

Foi a partir do século XVIII que uma nova imagem da mãe começou a se formar, junto com as provas de amor, onde o bebê e a criança transformaram-se nos objetos privilegiados da atenção materna e a mãe aceita sacrificar-se para que seu filho viva melhor junto dela. Segundo Badinter (1985), cabia às mães assegurar a educação dos filhos, assim como uma parte importante de sua formação intelectual, ou seja, formar um bom cristão, um bom cidadão, um homem que encontre o melhor lugar possível no seio da sociedade.

De acordo com Novelino (1988), a mãe do século XX arcará com a seguinte responsabilidade: o inconsciente e os desejos do filho. Ela será a grande responsável pela felicidade de seu filho, viverá para ele executando tarefas que competem a tal função, com destreza, prazer, felicidade e abnegação. Cabem às mães agora, os *“cuidados físicos indispensáveis à sobrevivência e ao bem estar da criança na fase inicial da vida. Ela também é responsável pelo futuro afetivo da criança, por sua estrutura de personalidade, por sua adequação sexual e por sua saúde psíquica, uma vez que as experiências da criança ocorrem e se originam no contexto da relação afetiva com a mãe”*¹⁴. Todas estas características e outras mais, compõem o perfil da boa mãe pronunciado pelos

¹⁴ NOVELINO, Aida Maria, op. cit., p. 26.

especialistas que têm a certeza de que a mãe é a pessoa indicada para cuidar do filho.

O amor materno concretiza-se na presença positiva da mãe junto ao filho, dedicação, disponibilidade, sensibilidade para captar os sentimentos e necessidades da criança. Porém, só a presença não basta, pois o importante é a qualidade do relacionamento. O tipo de dedicação exigida, implica em concentração quase absoluta de atenção e em cuidados constantes principalmente nos primeiros meses de vida. Com o nascimento do filho, a vida da mãe será orientada a partir das solicitações e demandas do bebê (NOVELINO, 1988).

A boa mãe alimenta, acaricia, ensina e protege no momento certo e na forma correta, assim como ditaram os especialistas já mencionados. A mãe deve buscar o equilíbrio sem ultrapassar o ponto ideal. Sair desse equilíbrio, significa transgredir às regras impostas pela sociedade, ameaçando a imagem idealizada da mãe, o que comprometeria a evolução saudável da criança. Segundo Novelino (1988), o modelo de maternidade é construído em torno do bem estar da criança, que precisa ser respeitada, poder rir, chorar, ter raiva e amor.

Entretanto, a promoção da imagem da boa mãe, segundo Badinter (1985), levou a mulher a viver alienada, pois enclausurada no papel de mãe, ela não poderia mais evitá-lo sob pena de condenação moral. As mulheres que não tinham filhos ou que não os queriam, eram desprezadas e consideradas anormais. Outras sentiam-se realizadas na condição de mãe e aceitaram com alegria carregar esse fardo. Houve uma tendência em aplicar todas as características da boa mãe à natureza feminina.

De acordo com Novelino (1988), ainda hoje a maternidade constitui o componente central definidor da identidade feminina. Desta forma, é na privacidade do lar que ela deverá encontrar sua realização pessoal. O grupo social acredita na existência de um instinto materno que vincula a mulher à função de mãe. Mas, como bem demonstra Badinter (1985), o amor materno não é algo instintivo e nem atributo da mulher por sua natureza feminina, ele é um sentimento aprendido, fruto de experiências vividas, dependendo de tempo e

interação para se desenvolver; em suma, o amor materno é um valor constituído historicamente.

Segundo Badinter (1985), Rousseau e Freud elaboraram ambos uma imagem da mulher, que destacava a dedicação e o sacrifício caracterizando a mulher dita normal. Mas hoje, nos encontramos em outra situação. Dois séculos depois de Rousseau, um outro projeto deslocou-se novamente para o lado do pai, porém não mais para manter a mãe à sua sombra, mas para iluminar dessa vez o pai e a mãe ao mesmo tempo.

Em síntese, a mulher teve o seu papel de mãe preferencialmente valorizado porque convinha aos interesses de outros que estariam no domínio, ou seja, tanto as mulheres como os homens e as crianças são o que as circunstâncias, o governo e as leis modelam. Foi através de um discurso que exalta a maternidade como algo instintivo da mulher, que a preservação da criança pequena foi historicamente delegada à mulher-mãe. Vimos que é muito forte o discurso que vê a mulher como ser dócil e amoroso, caracterizado pela ternura e pela vocação para cuidar dos filhos e do lar como algo que lhe é intrínseco.

Voltemos diretamente ao nosso tema. O que aqui foi exposto nos permite afirmar que historicamente foi delegado à mulher o cuidado e a educação da criança, especialmente em seus primeiros anos de vida. Mais recentemente, a mulher sai de casa e assume um lugar no mundo do trabalho. Quem cuidará da criança ? Não seria este um dos motivos pelos quais o Estado se incumba de substituir a mãe através da creche ? O carácter assistencial da educação infantil não incorporaria parte do papel socialmente esperado da mulher ? Não seria disso decorrente a intersecção profissão = vocação ?

1.4 Mulher, Escola e Trabalho

Para entendermos a problemática que o presente trabalho vem levantando, faz-se necessário uma atenção especial à feminização do magistério e conseqüentemente o estudo sobre a educação da mulher, sua ascensão e seu ingresso no magistério. Para tanto, abordaremos a forma como a mulher é escolarizada, educada, como é seu ingresso no mercado de trabalho e no magistério.

Foram anos de lutas pela conquista de direitos de cidadania, pela participação política e pelo ingresso no mercado de trabalho. As mulheres passaram por um longo período de tempo à sombra dos homens, mantinham-se na *“penumbra doméstica e domesticadora, confinadas num espaço restrito que lhes tirava a liberdade e a expansão de sua inteligência e de seu talento, eram ausentes da política, do campo científico e da produção”*¹⁵.

Desde os tempos mais antigos, o processo de socialização da mulher esteve voltado para sua conversão em um ser dócil, submisso e frágil, acentuando sempre uma pretensa vocação natural da mulher para as atividades domésticas e familiares. Mas seria realmente a mulher um ser frágil? Quanto a vocação, seria ela predestinada naturalmente para cuidar do lar e de questões familiares?

De acordo com Bruschini (1987)¹⁶, o conceito de fragilidade pode ser contestado diante das evidências sobre resistência feminina em trabalhos que exigem grande esforço físico, como por exemplo, o das trabalhadoras no campo, o das lavadeiras e faxineiras e o trabalho doméstico em geral, realizados por donas-de-casa ou empregadas domésticas. Bem como, a resistência das mulheres

¹⁵ ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino*. In *Cadernos de Pesquisa* no. 96, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, fevereiro de 1996, p.72.

¹⁶ BRUSCHINI, Cristina. *Trabalho da mulher: igualdade ou proteção?* In *Cadernos da Pesquisa* no. 61, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, maio de 1987, p. 58-67.

a extensas duplas jornadas de trabalho, nas quais se sobrepõem as atividades domésticas e as remuneradas, têm demonstrado que a fragilidade feminina não passa de um mito, embora as diferenças biológicas sejam inquestionáveis.

O mito de que o sexo feminino teria vocação para o lar e para o trabalho doméstico, também tem sido questionado. Ainda segundo Bruschini (1987), as mulheres foram condicionadas histórica e culturalmente a essas funções como um prolongamento da função biológica da reprodução. Hoje, são defendidos o valor econômico e social do trabalho doméstico e a responsabilidade conjunta de homens e mulheres pelas atividades domésticas e familiares, inclusive o cuidado e a educação dos filhos.

No entanto, o ideal da mulher no lar era antes de tudo o ideal da mãe no lar. A educação dos filhos era cada vez mais apresentada como privilégio feminino, ou seja, o pai representava uma figura secundária neste assunto. De acordo com Bock (1995)¹⁷, deve-se distinguir criação de educação, isto é, a criação dos bebês e das crianças pequenas pertenceu sempre à esfera materna, uma vez que a amamentação cria uma dependência física que acaba por excluir o pai dos cuidados corporais. Porém, a responsabilidade da educação após a primeira infância, continuava a ser tarefa exclusiva da mãe. Segundo Belotti (1979)¹⁸, mais uma vez triunfa a retórica do amor materno, onde a mulher é considerada como *“dotada biologicamente pela natureza com a capacidade de socializar as crianças, como parte de suas funções maternas”*¹⁹.

Mas, nos anos iniciais do século XX, uma parcela significativa de mulheres do mundo ocidental, tentaram mudar este quadro e lutaram em busca de condições mais igualitárias no seio da família. Segundo Bock (1995), o Código Civil da França concebia as mulheres em função de uma tutela masculina,

¹⁷ BOCK, Gisela. *Pobreza feminina, maternidade e direitos das mães na ascensão dos Estados-providência (1890-1950)*. In DUBY, G. e PERROT, M. (orgs.). **História das Mulheres no Ocidente**, Porto, Portugal, Edições Afrontamento, 1993-1995, V.5, p. 435-473.

¹⁸ BELOTTI, Elena G. **Educar para a submissão**. Editora Vozes, Petrópolis, 1979.

¹⁹ BRUSCHINI, C. e AMADO, T. *Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério*. In **Cadernos de Pesquisa** no. 64, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, Fevereiro de 1988, p. 05.

a do pai ou do marido. No período entre as duas grandes guerras, o estatuto civil das mulheres foi reformulado a fim de legalizar uma emancipação que entrara nos costumes. Mas ainda segundo esta autora, muitas mulheres lutaram pela cidadania plena não apenas em nome da igualdade formal em relação aos homens, mas também pela obtenção de formas políticas sociais em favor das mulheres, ou seja, esta luta pela igualdade política incluía a exigência de uma licença de parto remunerada para as mulheres empregadas, abrangendo um período antes e depois do parto, e além disso, reivindicaram um subsídio de maternidade universal pago pelo Estado, que deveria ser entendido como uma redistribuição de riqueza dos homens para as mulheres.

Muitas mulheres lutaram na tentativa de obter o reconhecimento de suas atividades maternas, como pertencentes ao domínio do trabalho e não ao da natureza. Sendo assim, o trabalho doméstico das mulheres deveria ser visto como um trabalho produtivo, um trabalho verdadeiro e como tal poderia ser remunerado, pois assim o era quando realizado no mercado. Denunciaram também a dupla jornada de trabalho das mulheres dentro e fora de casa, exigiam seguro maternidade, bem como salário igual para trabalho igual. Enfim, *“elevaram o reconhecimento da maternidade como um serviço social”*²⁰.

Entretanto, como aponta Bock (1995), tanto o subsídio de maternidade quanto a remuneração do salário doméstico instituído no início do século XX, eram nocivos à emancipação das mulheres, pois libertariam os homens da sua responsabilidade pela mulher e filhos, acarretando ao contrário, incentivos ao trabalho masculino o que provocaria a emancipação dos homens e não das mulheres.

Visto que as mulheres iriam sair prejudicadas com tais reivindicações, algumas feministas sustentaram que o trabalho extradoméstico era mais produtivo do que o trabalho doméstico, que a dona-de-casa não empregada era apenas consumidora, sustentada, e que não tinha valor para a economia

²⁰ BOCK, Gisela, op. cit., p. 441.

nacional. Elas incentivaram assim, o ideal da mulher operária casada, que combinava o trabalho doméstico não remunerado com o emprego.

Podemos perceber a partir destes fatos históricos, que apesar de tantas lutas, as próprias mulheres partilhavam da opinião de que o trabalho doméstico e a criação dos filhos, por mais valorizados ou rebaixados que fossem, eram tarefas de mulheres, mesmo que nem todas as realizassem. No entanto, as mulheres passaram *“a reivindicar os seus direitos de cidadania invocando a sua própria natureza, que consideravam ser um contributo único para a sociedade. Ao exigir direitos, recompensas e proteção para o que até então tinham sido os deveres privados e individuais, não questionavam tanto a repartição do trabalho entre homens e mulheres mas, sobretudo a divisão baseada no sexo, entre trabalho não remunerado e trabalho remunerado”*²¹.

A luta travada pelas feministas, teve seu efeito e acabou por trazer algumas mudanças positivas para as mães. No caso do Estado francês por exemplo, ele acabou por assumir de forma parcial a tarefa de apoiar as mães. Muitas feministas consideravam que isto constituía um ponto de partida para o reconhecimento da função social da maternidade e da cidadania plena das mulheres, nos seus próprios termos. No entanto, como assinala Lefaucheur (1995)²², esta atitude do Estado não era apenas uma resposta às reivindicações feministas ou à situação difícil das mães, mas o motivo mais importante era a consciência pública crescente do declínio contínuo da taxa de natalidade.

Entretanto, com o avanço de novas tecnologias no que diz respeito aos progressos da higiene, da medicina e da alimentação do bebê, foi possível fazer a dissociação entre gestação e nutrição, o que possibilitou reduzir a duração média da amamentação, bem como alargar a população dos indivíduos que poderiam substituir a mãe na alimentação das crianças de tenra idade. *“Com a esterilização do leite animal, com o aperfeiçoamento dos alimentos industriais*

²¹ BOCK, Gisela, op. cit., p. 452.

²² LEFAUCHEUR, Nadine. *Maternidade, Família, Estado*. In DUBY, G. e PERROT, M. (orgs.). *História das Mulheres no Ocidente*. Porto, Portugal, Edições Afrontamento, 1993-1995, V. 5, p. 479-503.

para bebês, qualquer indivíduo pode substituir a mãe na alimentação do recém-nascido, inclusive o pai”²³. Isto contribuiu para libertar a mãe para o mercado de trabalho assalariado.

Este novo regime de trabalho doméstico, que não necessitava mais da presença permanente da mãe no lar, permitiu a disponibilização cotidiana de uma força de trabalho feminina para a produção extradoméstica de bens e serviços. Possibilitou também um segundo salário para as famílias, bem como o acesso a produtos, equipamentos e serviços que substituíram, total ou parcialmente, o trabalho das donas-de-casa.

No caso do Brasil, ocorreram muitos fatos significativos às reivindicações das mulheres. De acordo com Hahner (1981)²⁴, durante a segunda metade do século XIX, feministas brasileiras proclamaram suas insatisfações com os papéis tradicionais atribuídos pelos homens às mulheres. Estas feministas tentaram incitar mudanças no *status* econômico, social e legal das mulheres no Brasil. *“Despertadas por este grupo, muitas mulheres confiantes no progresso buscaram inspiração e promessas de sucessos futuros nas realizações de algumas mulheres em outros países. Bastante conscientes da oposição masculina, da indiferença feminina e da aceitação limitada de suas próprias idéias, estas mulheres se mantiveram convencidas da importância de sua causa e de seu sucesso futuro. Ao contrário de muitos de seus caluniadores masculinos, que afirmavam que as mulheres seriam facilmente corruptíveis se pusessem o pé para fora de casa e que a família enfraquecer-se-ia e estaria necessitada de defesa, essas feministas manifestaram sua confiança nas mulheres e em suas aptidões”*²⁵.

²³ LEFAUCHEUR, Nadine, op. cit., p. 490.

²⁴ HAHNER, June E.A. *A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937*. S.P., Editora Brasileira, 1981.

²⁵ HAHNER, June, op. cit., 1981, p. 25.

Nas primeiras décadas do século XX, um número crescente de brasileiras advogou o sufrágio²⁶ feminino, como uma exigência que foi expressa pela primeira vez no final do século XIX. Surgiam organizações formais pelos direitos da mulher à medida que a causa sufragista ganhava aceitação limitada entre os setores da elite brasileira, que tomaram conhecimento da aquisição do direito de voto pelas mulheres na Europa Ocidental e nos Estados Unidos (HAHNER, 1981). Segundo a autora, ao analisar a natureza evolucionista do pensamento feminista e o movimento pelos direitos da mulher no Brasil, devemos determinar como o movimento tornou-se mais conservador e respeitável na medida em que expandiu seu apelo e alargou suas bases de sustentação entre as classes superiores.

De acordo com o estereótipo comum da família patriarcal brasileira, o marido autoritário, rodeado de escravas concubinas, dominava seus filhos e a esposa submissa. Esta se transformou numa criatura indolente, passiva, mantida em casa, que gerava muitos filhos e maltratava os escravos. Todavia, segundo Hahner (1981), o estereótipo da fêmea pura, protegida, não era universalmente válido. O comportamento real variava conforme a classe social. As mulheres da classe inferior conheceram maior liberdade pessoal, assim como trabalho físico árduo. Mesmo entre a elite, nem todas as mulheres eram confinadas à esfera privada do lar e excluída da esfera pública entregue aos homens, como no caso de viúvas ativas que dirigiam fazendas.

Nas cidades, as mulheres de elite que permaneciam em grande parte confinadas em suas casas, freqüentemente administravam grandes estabelecimentos, cheios de parentes, servidores e escravos. Tais mulheres puderam exercer influência indiretamente, nos bastidores, sobre homens que ocupavam cargos de importância na esfera pública. Contudo, a autoridade do marido e do pai permanecia suprema e a esposa era-lhes sujeita.

²⁶ Segundo interpretação do Dicionário Aurélio, sufrágio significa voto, votação, adesão, aprovação. Mas de acordo com o contexto descrito, podemos entendê-lo como sendo um movimento moderado em favor dos direitos da mulher.

Muitas mudanças favoráveis às mulheres surgiram mais rapidamente na segunda metade do século XIX, inclusive aquelas que afetariam a vida das mulheres da classe superior urbana, bem como trariam também mais oportunidades para que as demais mulheres expandissem seus horizontes. Os avanços tecnológicos europeus, eram exportados para o Brasil assim como para muitos outros países. Em relação à escolarização das mulheres, embora permanecesse ainda limitada mesmo nas grandes cidades, alguns progressos ocorreram durante a segunda metade do século XIX. Entretanto, apenas uma pequena parte da população do Brasil tornou-se alfabetizada.

Conforme avançava o século XIX, algumas mulheres instruídas foram demonstrando menos timidez e hesitação. Mais brasileiras ingressavam na esfera pública, tradicionalmente destinada aos homens. Mais mulheres recebiam instrução, encontravam trabalho fora do lar, especialmente em salas de aula, no serviço público e em estabelecimentos comerciais. Por fim, algumas brasileiras procuraram e obtiveram o direito ao voto, que foi instituído em 1932. Todavia, o voto seria apenas um aspecto da participação política, ou seja, muito mais passivo que a eleição para um cargo público.

Segundo Hahner (1978)²⁷, poucas brasileiras se candidataram a qualquer cargo político. Muitas continuaram a achar que a tomada de decisões públicas e a participação na política, eram tarefas mais adequadas aos homens. Mesmo aquelas envolvidas na vida pública, raramente alcançaram os escalões de comando do governo e permaneceram afastadas do que hoje pode se considerar como áreas prioritárias de atuação feminina, tais como: educação, saúde, assistência social e arte.

De acordo com Hahner (1981), um número cada vez maior de mulheres nas cidades, encontrou empregos fora do lar, não somente nas salas de aula, mas também nas fábricas, estabelecimentos comerciais e escritórios. Mesmo no interior, em áreas mais conservadoras, as moças começaram a adotar novos estilo e atitudes inspiradas pelas cidades.

²⁷ HAHNER, June E.A. *A mulher no Brasil*. R.J., Editora Civilização Brasileira, 1978.

Por volta da metade do século XX, algumas mulheres reivindicaram melhorias em sua situação social, econômica, jurídica e política, exercendo forte pressão em favor de várias mudanças. Em 1962, assim como ocorreu na França, o código civil do Brasil foi modificado de forma que o marido ou o pai não mais possuíam o controle virtualmente completo sobre a mulher e as decisões relacionadas às famílias. Ações feministas também ajudaram a concretizar a proibição da discriminação contra mulheres nos empregos. Em 1973, a Suprema Corte dos Estados Unidos determinou que os anúncios de emprego não podiam expressar segregação sexual²⁸. Muitas feministas eram membros das classes alta e média urbanas, frequentemente profissionais qualificadas, tais como advogadas.

Segundo Hahner (1978), as líderes do movimento feminista dos anos vinte, eram principalmente advogadas ou membros da burocracia governamental, cujos postos tornaram-se cada vez mais acessíveis à mulher no século XX. As professoras formavam o outro grupo consciente e ativo. Por muitos anos, o ensino foi uma das poucas ocupações finas acessíveis ao sexo feminino e as professoras frequentemente serviram como agentes de mudança e disseminadoras de novas idéias, inclusive a do voto feminino.

Nesta mesma época, um número significativo de mulheres fizeram parte de uma geração inovadora, ou seja, enquanto a maior parte das garotas nascia e era educada para o trabalho doméstico e o casamento, outras tiveram a oportunidade de estudar e assim compor o quadro de mulheres que exerceram atividades fora do ambiente familiar. Muitas destas mulheres ocuparam o cargo de grandes educadoras e contribuíram para elevar a imagem do professorado, como sendo uma das ocupações que mais trazia *status*, pois até a década de 70 o magistério era prestigiado, os professores bem remunerados e, de forma geral, bem preparados. Vale lembrar que nesta época, o magistério não era composto

²⁸ VIEIRA, Isabel. *A história de nossas vidas: 1961-1991*. In *Revista Claudia*, outubro de 1991, São Paulo, Editora Abril, p. 65-145.

majoritariamente por mulheres, a presença masculina ainda era forte sendo a docência considerada uma profissão de prestígio²⁹.

No entanto, “*muitas mulheres ainda se preocupavam mais com moda, aparência, educação de crianças, utilização do lazer do que com questões de liberação ou iguais oportunidades de emprego*”³⁰. A maioria das mulheres, ainda ocupava uma posição subalterna, com seus horizontes limitados ao lar. Para as mulheres, ao contrário dos homens, esperava-se que os problemas familiares fossem mais importantes do que todos os demais. Muitas mulheres não tentaram atravessar a longa e árdua trilha para a igualdade e a independência. Todavia, o movimento pelos direitos da mulher, serviu para ajudar a elevar o seu nível de consciência, no que diz respeito a seus problemas em um mundo em transformação, assim como ajudou a legitimar muitas atividades femininas fora do lar.

Levando em consideração todos estes fatos históricos, Almeida (1996)³¹, afirma que os anos iniciais do século e posteriormente os anos 60 e 70, foram períodos de maior representatividade do movimento feminista, trazendo como consequência maior visibilidade para as mulheres, através das reivindicações pelo direito ao voto e por maior educação e instrução. O feminismo³² passou por diversas fases, desde a que pregava a eliminação das desigualdades sexuais até a atual ênfase na diferença entre os sexos. Uma parcela significativa de mulheres do mundo ocidental, não se aceitavam mais como simples reprodutoras da raça como pregaram os higienistas e positivistas do início do século. Elas passaram a reivindicar o direito ao prazer tanto o sexual como e de viver a própria vida. O primeiro passo dado pelas mulheres no início do século XX para conquistar maiores direitos, revelou-se na possibilidade de

²⁹ FERREIRA, Ari. *Muito além do giz e das placas de bronze*. In **Revista Correio Popular** no. 05, Ano I, Campinas, 13/04/97, p. 22-27.

³⁰ HAHNER, June E. A., op. cit., 1978, p. 17.

³¹ ALMEIDA, Jane Soares de, op. cit., 1996.

³² O feminismo abrange todos os aspectos da emancipação da mulher e inclui qualquer luta projetada para elevar seu *status* social, político ou econômico; diz respeito à maneira de se perceber da mulher e também à sua posição na sociedade. Conforme HAHNER, June E.A.. **A mulher no Brasil**. R.J., Editora Civilização Brasileira, 1978.

apropriação de conhecimentos que transcendessem o mundo privado e pertencessem ao domínio público, um conhecimento até então detido pelos homens, donos do poder.

Almeida (1996), ainda aponta que as necessidades dos tempos de guerra, trouxeram as mulheres ao espaço público, ou seja, elas retiraram, meio que à força, as mulheres do lar para preencher as necessidades da indústria e do comércio enquanto os homens estavam no campo de batalha. Com isso, mudaram os costumes, as mentalidades e redistribuiu-se parcialmente o poder. Os anos de guerra afetaram ideologicamente todos os países do mundo ocidental, pois na ausência dos homens *“a sociedade civil deveria continuar subsistindo e as mulheres foram em massa às fábricas, ao comércio, aos setores de produção. Isto possibilitou a emergência de um novo tipo de mulher mais independente”*³³.

Agora a semente estava lançada, e as lutas ainda continuavam a existir, porém o interesse agora não era a concorrência entre os sexos, mas tentar amenizar a violência da dominação masculina. As mulheres começaram a ascender nas engrenagens da sociedade em todo o tempo e em todo lugar. Elas teriam acesso à educação e ao trabalho porém, segundo Bruschini e Amado (1988), esta instrução deveria se reverter em benefício da família sem que nenhuma consequência resultasse em uma ameaça à instituição. A educação escolarizada, ao mesmo tempo que era necessária e importante, deveria ser domesticadora para que as mulheres não ultrapassassem os limites impostos pelas estruturas sociais, e assim não causassem problemas à excelência dos títulos e dos postos ocupados pelos homens.

O trabalho e a educação das mulheres progridem num contexto mundial repleto de crises e turbulências dos países industrializados. Com o final da guerra, os homens retornam às fábricas e aos campos, o que acabou por ameaçar a ascensão das mulheres que começavam a ser incentivadas para regressarem ao lar. Começa a partir disso, segundo Lefaucheur (1995), a revalorização do trabalho doméstico.

³³ ALMEIDA, Jane Soares de, op. cit., p. 73.

Exalta-se o trabalho dos homens, pois eles são encarregados de suprirem as necessidades da família, enquanto que as mulheres são culpabilizadas por abandonarem a família em troca de um salário complementar. Assim, como diz Lagrave (1995), “os homens fazem uma carreira, as mulheres abandonam o lar”³⁴. Trata-se de uma luta cerrada, pois de um lado as indústrias se libertariam dos subsídios da maternidade, por outro lado, haveriam que pagar aos homens salários mais elevados, pois estes ganhavam mais, e conseqüentemente repassariam o aumento nas mercadorias, que passariam a ter um custo mais alto.

De acordo com Lagrave (1995), com o retorno dos homens às fábricas e aos campos, a estrutura do emprego feminino começa a se deslocar para empregos do tipo sexuais, ou seja, aumenta o número de empregos femininos no setor dos serviços, nas profissões intelectuais e liberais, o que leva a um avanço das mulheres em profissões masculinas. Como a mulher é incentivada a permanecer no lar, realizando tarefas domésticas, ela tem a possibilidade de permanecer na escola por um período de tempo mais longo, o que a favorece intelectualmente. Agora, como o homem é incentivado a se iniciar precocemente no mercado de trabalho, acaba por abandonar a escola. Como veremos mais adiante, há uma predominância das mulheres no segundo grau em relação aos homens, isto pode ser explicado pelo fato de serem eles obrigados a trabalhar mais cedo e as mulheres incentivadas a permanecer no lar e por isso acabam por prosseguir em seus estudos. No entanto, elas recebem uma formação profissionalizante, que as instrumentaliza para o mundo do trabalho mas não possibilita sua ascensão profissional.

No caso do sistema escolar francês, em meados dos anos 30, todo ele encorajava as mulheres a limitarem suas ambições intelectuais ao certificado de estudos primários ou ao diploma de fim de estudos secundários. Ao mesmo tempo tentavam inculcar-lhes a idéia de investirem em profissões femininas ao

³⁴ LAGRAVE, Rose-Marie. *Uma emancipação sob tutela - Educação e trabalho das mulheres no século XX*. In DUBY, G e PERROT, M (orgs.). **História das Mulheres no Ocidente**. Porto, Portugal, Edições Afrontamento, 1993-1995, V. 5, p. 506.

serviço dos outros; sendo assim, a partir de 1930 o número de mulheres matriculadas nas escolas normais de professores primários ultrapassa o dos homens.

Já no caso do Brasil, mesmo depois que o governo brasileiro abriu, em 1879, as instituições de ensino superior do país às mulheres, capacitando-as assim a ingressarem em profissões, apenas um pequeno número de mulheres pôde seguir esse caminho para empregos de prestígio. Segundo Hahner (1981), além de superar as pressões e a desaprovação social, as jovens tinham que assegurar os estudos secundários, freqüentemente dispendiosos, mas indispensáveis para continuar. Nunca de fácil acesso para os que não eram da elite, a educação secundária permanecia esquivada mesmo para mulheres com pais influentes. Algumas escolas elementares e normais, matriculavam tanto meninos quanto meninas, mas em geral, as matrículas femininas nas escolas normais ultrapassavam as masculinas. Nessas escolas, exclusivas para meninas, as mulheres podiam lecionar em troca de salários notadamente mais baixos que os recebidos pelos homens, uma vez que não havia outros empregos para elas, acabavam por aceitar a baixa remuneração.

Como aponta Lagrave (1995), os homens foram convidados a abandonar certos empregos, em razão de uma distinção em vigor: tratava-se de canalizar as energias masculinas para as profissões ativas e as mulheres para profissões secundárias. A nova noção de empregos reservados às mulheres começava a se impor, ou seja, *“no mundo do trabalho e da educação, a lei da alternância tem peso: as posições dominantes são sempre ocupadas por homens, as posições desvalorizadas por mulheres. E ainda mais, quando as mulheres progridem numa profissão ou numa disciplina, os homens abandonaram-na, ou já antes a tinham abandonado. Não é uma situação de rivalidade, nem sequer de justa concorrência, é um abandono silencioso”*³⁵.

Nos anos 60, em toda a Europa, as mulheres estavam representadas no setor terciário, ou seja, no comércio, na banca, nos serviços fornecidos às

³⁵ LAGRAVE, Rose-Marie, op. cit., p. 506.

coletividades e aos particulares, porém se mantinham em número muito pequeno nas indústrias manufatureiras e extrativas, na construção civil, nos trabalhos públicos e nos transportes. Esta concentração das mulheres nos empregos femininos, culmina na desvalorização da profissão, acarretando salários inferiores em relação aos homens. No caso do Brasil, segundo Ferretti (1976)³⁶, existe uma tendência geral no sentido das profissões ditas femininas serem menos remuneradas e gozarem de menor prestígio que as masculinas, o que torna difícil o acesso aos níveis hierárquicos superiores, pois a sua menor qualificação basta para explicar a diferença entre salários masculinos e femininos. Esta desigualdade de salários nada mais é do que o produto e o reflexo da diferença das posições profissionais. E segundo Rosemberg e Amado (1992)³⁷, observa-se que a feminização, ou seja, a presença significativa do sexo feminino numa determinada profissão, culmina na perda de prestígio.

A feminização de um emprego se traduz em um elemento fatal para o salário. Segundo Lagrave (1995), o trabalho a tempo parcial, também se constitui um dos elementos que contribui para a desigualdade salarial, pois *“ele apresenta a vantagem de poder justificar o afastamento dos salários, de permitir às mulheres serem a um tempo mães no lar e trabalhadoras, de aligeirar a massa salarial das empresas, de garantir uma margem de manobra entre a oferta e a procura de empregos”*³⁸.

Por esta razão, o trabalho a tempo parcial caracteriza-se como um trabalho feminino, possibilitando dois pólos de atividades para as mulheres, a família e o trabalho, porém não permite encarar uma profissão em termos de carreira³⁹, pois ele acentua ainda mais a divisão sexual dos empregos, limitando o leque de profissões no setor terciário para as mulheres. *“Empregos femininos, tempo parcial, promoções improváveis, levam freqüentemente a concluir-se pela*

³⁶ FERRETTI, Celso João. *A mulher e a escolha vocacional*. In **Cadernos de Pesquisa** no. 16, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, março de 1976, p. 20-40.

³⁷ ROSEMBERG, Fúlvia e AMADO, Tina. *Mulheres na escola*. In **Cadernos de Pesquisa** no. 80, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, fevereiro de 1992, p. 62-74.

³⁸ LAGRAVE, Rose-Marie, op. cit., p. 531.

³⁹ Neste trabalho, entendemos por carreira toda a trajetória profissional de um indivíduo.

*existência de dois mercados de trabalho separados: um masculino, bem sucedido e qualificado; o outro feminino, desqualificado, mal pago, desvalorizado*⁴⁰. O verdadeiro trabalho está nas mãos dos homens, enquanto que o trabalho ao lado é reservado às mulheres.

Esta divisão sexual do trabalho se consolida pela desigualdade das oportunidades escolares. Como aponta Rosenberg e Amado (1992), a discriminação no campo educacional não ocorre quanto ao acesso, permanência e rendimento escolar femininos, mas na guetização sexual das profissões; os estudantes do sexo masculino seguem preferencialmente cursos de conteúdo técnico científico e as estudantes do sexo feminino seguem trajetórias escolares vinculadas às letras e humanidades, principalmente no que se refere à preparação ao magistério.

Ao analisar a escolha efetuada por vestibulandas e as matrículas no ensino superior entre 1956 e 1971, Barroso e Mello (1975)⁴¹, constataram esta tendência de concentração das mulheres em carreiras⁴² ditas femininas, principalmente naquelas que conduzem ao magistério. Lewin (1980)⁴³, chegou a resultados semelhantes ao analisar a distribuição das matrículas no Rio de Janeiro entre 1973 e 1977 e concluiu que o acesso mais intenso de mulheres ao ensino superior se deu nas profissões ditas femininas, acentuando o que a autora chama de ‘estrutura de carreira estratificada por sexo’. Analisando a feminização de profissões anteriormente masculinas e que se transformaram em mistas, ela assinala que seu efeito é muito mais “*ilusório que real, porque grande parte dos egressos vão ocupar funções de magistério ou administrativas dentro destas profissões*”⁴⁴.

⁴⁰ LAGRAVE, Rose-Marie, op. cit., p. 530.

⁴¹ BARROSO, Carmen L.M. e MELLO, Guiomar N. *O acesso da mulher ao ensino superior*. In *Cadernos de Pesquisa* no. 15, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, dezembro de 1975, p.47-77.

⁴² Vou me reportar ao termo profissão ao invés de carreira, para que não ocorra erro de interpretação, obedecendo ao critério anteriormente estabelecido em outro grifo.

⁴³ LEWIN, Helena. *Educação e força de trabalho feminina no Brasil*. In *Cadernos de Pesquisa* no. 32, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, fevereiro de 1980, p. 45-59.

⁴⁴ Idem, ibidem, p. 54.

De acordo com Rosenberg (1982)⁴⁵, tenta-se verificar a escolha feminina por certos cursos escolares através da percepção das mulheres quanto à discriminação que poderão sofrer no mercado de trabalho. Sendo assim, não seria a natureza do curso o principal fator a desencorajar as candidatas, mas as restrições quanto às oportunidades de trabalho. Barroso e Mello (1975), assinalam que condições materiais, como horário de funcionamento e localização dos cursos, constituiriam fatores limitantes para as mulheres nas escolhas dos cursos, tudo isto combinado também com determinações culturais, ou seja, cursos noturnos e distantes dos locais de moradia restringiriam as opções femininas.

Rosenberg (1983)⁴⁶, considera que a escolha por profissões ditas femininas, analisadas as histórias de vida e as imposições do mercado de trabalho, refletem por parte das mulheres, uma sabedoria de conciliação ou senso de realidade. *“Sendo dadas e mantidas as condições atuais, nada mais estratégico que, tendo a possibilidade de freqüentar a escola, a opção feminina seja por cursos flexíveis. Curso que, por sua generalidade, não tecnicidade, não especialidade, permitam um leque alternativo de opções profissionais, mesmo que elas impliquem em subemprego: aulas particulares, intérprete, secretária, jornalista, recepcionista etc. Cursos que permitam aumentar a cultura geral, o que pode significar tanto armazenar conhecimentos gerais suscetíveis de se converterem em instrumento de trabalho profissional, quanto em serem utilizados no cotidiano doméstico, enquanto mãe, enquanto esposa, enquanto pessoa não profissional”*⁴⁷. A autora considera que tais escolhas - diante de determinações estruturais e ideológicas - como uma estratégia de sobrevivência, resultante de uma negociação dessas mulheres frente às contradições que enfrentam na vida cotidiana.

As diferenças em relação às motivações de escolha de profissões entre os sexos masculino e feminino, parecem estar coerentes com a ideologia

⁴⁵ ROSENBERG, Fúlvia. *A educação da mulher no Brasil*. São Paulo, Editora Global, 1982.

⁴⁶ ROSENBERG, Fúlvia. *Psicologia, profissão feminina*. In *Cadernos de Pesquisa* no. 47, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, novembro de 1983, p. 32-37.

⁴⁷ Idem, ibidem, p.36.

vigente em nossa sociedade a respeito dos trabalhos masculino e feminino. Assim como aponta Ferretti (1976), os homens fazem suas escolhas influenciados pela remuneração e prestígio social, enquanto que as mulheres prendem-se mais à utilidade social da profissão. *“Enquanto o homem é instado a encarar a profissão predominantemente como forma de obter subsistência e ascensão social, a mulher é induzida a encará-la sob a ótica da atividade assistencial”*⁴⁸.

Quanto ao trabalho, os homens o associam à sua própria realização pessoal e à sua responsabilidade de prover a manutenção de si mesmo ou de sua família. Segundo Lewin (1980), no seu sentido mais amplo, *“o trabalho significa gerar vida continuamente para si mesmo através da concretização de seus projetos e planos profissionais e, para seus dependentes ou descendentes através da oportunidade de lhes oferecer condições de segurança econômica e status social”*⁴⁹.

Já para as mulheres, *“o significado do trabalho é o exercício de uma determinada atividade, geralmente a convergência de um ponto de equilíbrio entre as suas responsabilidades domésticas e ocupacionais, não importando a característica de envolvimento global como é assumido no universo cognitivo do homem”*⁵⁰. Ademais, sua relação com o mercado de trabalho, está fortemente condicionada com a classe social a que a mulher pertence.

Por outro lado, se as pressões sociais atuam no sentido de impulsionar o homem a ingressar precocemente no mercado de trabalho, em relação à mulher elas a incitam a trabalhar dentro de casa, em afazeres domésticos; quando a mulher não encontra também alternativas de trabalho e não está ainda em idade de casar, permanece na escola. Além disso, Rosenberg e Amado (1992), apontam para o fato de que as mulheres evidenciam um melhor aproveitamento escolar, e isto se atribui a elementos de cultura escolar (exigência de passividade, obediência) aos quais as meninas e moças, por força do processo

⁴⁸ FERRETTI, Celso João, op. cit., p. 37.

⁴⁹ LEWIN, Helena, op. cit., p. 57.

⁵⁰ Idem, ibidem, p. 57.

de socialização sexualmente diferenciado, tenderiam a demonstrar uma melhor adaptação.

A expansão do sistema de ensino brasileiro, abriu oportunidades de acesso às mulheres que, em certos graus escolares, eram mais numerosas que os homens. A escolarização da mulher cresceu e se ampliou rapidamente nestas duas últimas décadas. Esta variável educação, demonstra possuir grande impacto no papel produtivo da mulher, pois quanto maiores seus níveis de escolaridade, tanto maior a diversificação da sua participação e permanência no mercado de trabalho. Tais elementos apresentam-se mais estáveis e portanto, menos fragmentados em termos de sucessivas entradas e saídas, exibindo por outro lado, forte orientação em relação à formação de carreira. Entretanto, a trajetória das mulheres pelo sistema de ensino, não é idêntica à de seus colegas do sexo masculino, resultando historicamente numa participação desigual pelos diferentes graus e modalidades de cursos.

Na década de 70, segundo Lewin (1980), o contingente portador de curso primário completo, dividia-se equilibradamente entre os dois sexos. Quanto à diplomação no curso ginásial, a proporção de mulheres era inferior à dos homens, havendo a seguir a inversão para o colegial, ou seja, mais mulheres que homens com esse curso completo; e finalmente, predominância de homens portando diplomação completa de nível superior.

De acordo com Rosemberg (1989)⁵¹, o momento crucial de seleção do homem é a passagem do 1o. para o 2o. grau, provavelmente por ser ele obrigado a trabalhar, isto ocorre também com a mulher, mas não de maneira tão acentuada, o que explica sua predominância tão quantitativa no 2o. grau. A autora ao apontar a participação mais intensa de mulheres no 2o. grau, conclui que este grau do ensino vem interpondo algumas barreiras de acesso mais intensas para os homens que para as mulheres; o fato de não ter assumido internamente - em sua estrutura, currículo, calendário, condições materiais - que

⁵¹ ROSEMBERG, Fúlvia. *2o. grau no Brasil: Cobertura, clientela e recursos*. In *Cadernos de Pesquisa* no. 68, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, fevereiro de 1989, p. 39-54.

sua clientela é composta em grande parte por trabalhadores, pode constituir-se em hipótese preliminar que permita compreender esta defasagem sexual.

Segundo a mesma autora, esta deserção masculina da escola de 2o. grau - pois os homens são obrigados a ingressar precocemente no mercado de trabalho e por isso estão em menor número nestas escolas em relação às mulheres - pode constituir também um indicador da desvalorização deste nível de ensino. Além disso, o 2o. grau tem atuado no sentido de segregar rapazes e moças por ramos e áreas de conhecimento. A consequência direta em termos de trabalho profissional é que este grau, assim também como o 3o. grau, vêm pelo menos fornecendo argumentos e reforçando a segregação ocupacional que constitui um fator limitador da participação da mulher na força de trabalho. E isto, por sua vez, acarreta diferenças de salário e de status entre trabalhadores homens e mulheres.

Todos estes fatores parecem indicar que a educação formal vem preparando as mulheres para assumirem predominantemente os postos médios da hierarquia sócio-ocupacional, ao passo que suas chances de alcançarem os lugares mais valorizados são considerável e progressivamente reduzidas, se comparadas às dos homens *“na medida em que se orientam e se concentram em profissões que não conseguem transformar o seu produto final - a profissão, que é uma escolha social - em um bem ou mercadoria dotada de grande potencialidade de transação econômica no mercado de compra e venda de força de trabalho”*⁵².

Sintetizando, poucas foram as mulheres que conseguiram uma escolarização que as preparassem para o mercado de trabalho. Sempre imperou o discurso de que a mulher dever ser preparada para os trabalhos domésticos, para a criação e educação dos filhos. As mulheres que conseguiram alguma ascensão profissional, na sua maioria optaram por profissões que permitiam conciliar o trabalho doméstico com a vida profissional, como é o caso do magistério, por

⁵² LEWIN, Helena, op. cit., p. 51.

outro lado, outras mulheres sofreram pressões para permanecer no lar, executando seus afazeres domésticos.

No item “Mulher - Mãe: a encarregada de prover os cuidados em relação à prole”, concluímos deixando uma questão no ar. Interrogávamos se o caráter assistencial da educação infantil não incorporaria parte do papel socialmente esperado da mulher. Dado o agora apresentado podemos dizer que existe uma característica muito marcante nas profissões escolhidas pelas mulheres que é a presença de atividades assistenciais, o que é condizente com o magistério. Este fato acentua ainda mais a questão da vocação da mulher como algo primordial para a escolha da profissão, pois uma vez que ela foi encarregada historicamente de cuidar e educar os filhos, nada é mais coerente do que exercer uma profissão sob uma ótica assistencialista baseada na vocação de mãe. Deste modo, ela estaria cumprindo um papel socialmente esperado. No que diz respeito ao papel do Estado em relação à criança pequena ter-se-ia, como decorrência do papel socialmente esperado da mulher, que ele o assumisse uma vez que a mulher estaria, em função do trabalho, incapacitada de exercer o que lhe foi historicamente delegado; daí, o modelo de creche substituta da mãe.

1.4.1 Educação da Mulher

A condição social da mulher na sociedade é derivada de toda a educação que ela vem recebendo ao longo dos anos, ou seja, sua submissão ao homem, sua passividade, sua incumbência com os afazeres domésticos e sua responsabilidade com a criação e educação dos filhos, estão todos subordinados ao modo como ela foi educada, obedecendo a padrões predeterminados pela sociedade. Há uma grande diferença entre o escolarizar e o educar. A escolarização instrumentaliza para o exercício de uma profissão, isto é, para a inserção no mundo do trabalho. Agora, a educação no caso das mulheres, dita

valores sociais, os quais impossibilitam a ascensão da mulher no mundo do trabalho.

No século XIX, os pais se preocupavam muito mais em dar às filhas uma educação completa, mais de '*dona-de-casa*' propriamente dito, do que a aprendizagem da escrita e da leitura. Compreende-se assim, porque cultivavam o gosto artístico através do trabalho de bordados finos, da música, do canto e da dança. Segundo Ribeiro (1996)⁵³, em se tratando da educação para o sexo feminino, o ideal era a preparação para a permanência no espaço privado.

De acordo com Hahner (1981), a educação das meninas permanecia atrasada em relação à dos meninos. Até a leitura das mulheres não devia ir além dos livros de orações. Mas lentamente a idéia de escolarização para meninas foi-se acrescentando à idéia mais antiga de educação doméstica, embora não uma educação idêntica àquela ministrada aos meninos. Com o tempo, as meninas ricas não só aprendiam a fazer bolos e doces, a costurar e a bordar mas também podiam estudar francês e piano, de modo que proporcionassem companhia mais agradável e atraente em ocasiões sociais. Percebe-se aqui a característica de sempre servir à alguém. Mas, no que tange às meninas pobres, a educação podia ser resumida em duas palavras: primeiras letras e prendas domésticas. Na verdade, o valor social da mulher sempre esteve ligado à limitação do seu espaço ao mundo doméstico, junto aos filhos e ao marido.

A primeira legislação relativa à educação de mulheres surgiu em 1827, mas a lei admitia meninas apenas para as escolas elementares, não para instituições de ensino mais adiantado. A tônica permanecia na agulha, não na caneta. Criaram-se relativamente poucas escolas públicas para meninas e os baixos salários oferecidos aos professores não se mostravam atraentes. As mulheres que ensinavam as meninas eram ainda menos treinadas e bem menos pagas do que os homens que instruíam os meninos.

⁵³ RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. *A educação feminina durante o século XIX: O Colégio Florence de Campinas 1863-1889*. Campinas, Área de Publicações CMU/UNICAMP, 1996.

Segundo Hahner (1981), a inadequação tanto dos professores de escolas públicas quanto de particulares, estimulou a criação de escolas normais para treinar professores primários. Mas no final do século XIX, essas escolas profissionais urbanas disponíveis eram geralmente co-educacionais, e não só preparavam moças para o magistério como também lhes forneciam uma das poucas oportunidades disponíveis para continuarem seus estudos. Contudo, muitas jovens ainda recebiam instrução sumária em casa ou em escolas particulares, algumas orientadas por religiosos e outras dirigidas por estrangeiros. De acordo com Gouveia (1970)⁵⁴, as jovens de origem baixa que optassem pelo magistério teriam suas aspirações modificadas por não poderem “*manter o ideal tradicional da vida exclusiva do lar*”⁵⁵; por outro lado, as jovens de origem alta “*contemplariam o magistério como uma espécie de plano provisório até que consigam casar e educar os filhos*”⁵⁶.

Ainda segundo Gouveia, as escolas normais particulares eram em geral dirigidas por freiras, o que implica a “*hipótese de que uma atmosfera de orientação religiosa seria mais propícia a mudanças e cristalizações na direção do magistério do que uma atmosfera mais secularizada*”⁵⁷. Dessa forma, tentou-se explicar a maior eficiência das escolas particulares em relação à menor eficiência dos cursos normais dos Institutos de Educação, através de um espírito não secularizado e de um sentido de missão encontrado no corpo docente e na administração. A maneira pela qual os professores definem o seu papel e se relacionam com as estudantes, têm muito a ver com a concepção que têm do papel do educador em geral. Aqueles que “*vêem o magistério como uma missão ou vocação teriam maior êxito em despertar ou cultivar, nas jovens normalistas, o desejo de ser professora*”⁵⁸. Em outras palavras, quando o discurso da vocação é predominante, é a concepção não-secularizada que se mostra mais eficiente em

⁵⁴ GOUVEIA, Aparecida Joly. **Professoras de amanhã; um estudo de escolha ocupacional**. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1970.

⁵⁵ Idem, ibidem, p. 95.

⁵⁶ Idem, ibidem, p. 95.

⁵⁷ Idem, ibidem, p. 136.

⁵⁸ Idem, ibidem, p. 136.

relação à concepção secularizada. A autora afirma que, a importância dos aspectos técnicos ou especificamente profissionais para a definição do papel do educador é enfatizada em sociedades mais desenvolvidas, ao passo que, em sociedades menos desenvolvidas, são exaltados aspectos tais como a dedicação de natureza maternal ou devotamento de inspiração mística.

A legislação relativa à educação de mulheres, segundo Ribeiro (1996), ao mesmo tempo em que garantia à elas o direito à educação, foi usada sintomaticamente como instrumento de discriminação. Estabelecia estudos distintos para cada sexo, sendo que as mulheres teriam o seu primário limitado às quatro operações no ensino de matemática, excluindo geometria. Em se tratando de salários, isso representava menos para as professoras, pois o critério de diferenciação dos valores se baseava no conhecimento de geometria. Também foi essa mesma lei que restringiu o sexo feminino ao nível das '*pedagogias*' que se limitavam aos quatro anos de estudos primários. Aos meninos se reservava o privilégio de ascenderem aos liceus, ginásios e academias.

O ensino secundário feminino durante o Segundo Império, era visto com pouco interesse pelo governo monárquico. Este ensino era dirigido aos alunos do sexo masculino e restringia-se aos sistema de ensino parcelado, ou seja, a educação ministrada por aulas avulsas, em disciplinas com conteúdos que não tinham por objetivo um ensino integralizante. Eram os colégios que ministravam esse tipo de ensino e tinham o objetivo de preparar jovens rapazes para o ingresso no ensino superior, portanto eram de caráter propedêutico e possuíam um programa fragmentado e multifacetado. As mulheres não eram incentivadas a atingirem o ensino superior.

A campanha em favor do aprimoramento da instrução feminina que existia no Brasil, não tinha como objetivo elevar a mulher a culminância científica e literária. De acordo com Ribeiro (1996), não se pretendia prepará-las para funções profissionais, ainda consideradas incompatíveis com a sua capacidade intelectual e desnecessárias à missão que lhe fora reservada pela natureza: a maternidade.

Havia, no entanto, muitas mulheres que não estavam satisfeitas com o que era estabelecido pela sociedade da época (século XIX), sendo assim elas se rebelaram e procuraram formas de alcançar o espaço público, destinado até então ao sexo masculino. Durante a segunda metade do século XIX, algumas mulheres tentaram burlar a concepção arraigada pelo sistema patriarcal da mulher reclusa no lar. Mulheres pertencentes à elite imperial, partiam para outros países em busca de educação superior. Poucas foram as mulheres que freqüentaram o ensino superior.

As idéias propagadas durante a segunda metade do século XIX, enfatizavam a diferenciação biológica dos sexos como empecilho para a equiparação de conhecimentos entre homens e mulheres. Afirmava-se que a estrutura orgânica da mulher a impedia de obter instrução semelhante, porém ressaltava-se a necessidade de elas freqüentarem os bancos escolares, desde que os conhecimentos adquiridos servissem apenas para o aperfeiçoamento maternal.

De acordo com Ribeiro (1996), a tradição ibérica, transposta de Portugal para o Brasil, considerava as mulheres como seres ignorantes e inferiores. Essa tradição decorre em parte das influências mouras, em função dos oito séculos de permanência dos árabes naquele país. O valor social da mulher entre esses povos, sempre esteve diretamente ligado à limitação do seu espaço ao mundo doméstico. Resguardada, a mulher branca de elite não participaria, no período colonial da vida social, limitando-se seu espaço geográfico da casa à Igreja.

A entrada das mulheres na esfera pública ocorreu muito lentamente, aos poucos elas começaram a invadir paulatinamente o espaço público, realizando atividades que antes eram exclusivas aos homens. As mulheres iniciaram a busca de profissões bem mais interessantes do que as do lar. Entretanto, o risco da emancipação feminina freava as mudanças culturais.

Como se vê, a educação da mulher estava voltada para as tarefas do lar e com um peso ainda maior para a maternidade, ou seja, a mulher deveria ser preparada somente para cuidar dos afazeres domésticos, para cumprir com a

maternidade, cuidando dos filhos e permanecendo à sombra dos maridos. As mulheres ficavam restritas à esfera do lar; o argumento da maternidade se faz muito forte e como a mulher teria vindo ao mundo para cumprir com essa obrigação - segundo pensadores do século passado - então ela deveria se dedicar somente a maternidade.

Em síntese, todos estes fatores contribuíram para dificultar a entrada da mulher na população economicamente ativa (PEA), pois a posição da mulher na divisão social e sexual do trabalho definida a partir de suas funções biológicas, a condicionou a ocupar-se prioritariamente de afazeres domésticos, projetando como secundárias e complementares as atividades na esfera produtiva, o que legitima a subalternidade social da mulher, pois sua educação sempre esteve voltada para a aprendizagem dos serviços domésticos, valorizando sua permanência no lar e exaltando sua responsabilidade com a criação, educação e preservação dos filhos.

Diante de todo esse quadro, o magistério feminino só se justifica como algo semelhante ao que a mulher fazia no espaço privado: cuidar de crianças. Os argumentos utilizados para incentivar a mulher ao exercício do magistério, enfatizavam que a natureza feminina poderia comportar uma vocação para o ensino. Assim, o magistério era visto como uma extensão das funções maternas sendo a mulher dotada biologicamente da capacidade de socializar crianças. Caberia a ela assumir esta função desde que não se esquecesse que (ela) nada mais era do que um complemento a sua tarefa fundamental - a maternagem.

1.4.2 Inserção da Mulher na População Economicamente Ativa (PEA)

O grau de participação da mulher no sistema produtivo, tem variado segundo as etapas de formação econômico-social do país. Segundo Bruschini

(1987)⁵⁹, na fase anterior ao processo de industrialização a presença feminina na produção econômica era numericamente mais significativa e a sua inserção na força de trabalho se fazia através da família, quer nos trabalhos agrícolas, quer nas empresas manufatureiras ou comerciais. Mas com o surgimento do capitalismo, que desorganizou a economia camponesa e destruiu o pequeno comércio e a fabricação caseira, os obstáculos à reivindicação feminina no mundo do trabalho e as oportunidades sociais que lhes eram oferecidas, passaram a ser controladas pelas necessidades do sistema competitivo. Isto é, a mulher passou então a fazer parte de uma reserva de força de trabalho que poderia ser utilizada sempre que aparecessem necessidades de baixar os custos da produção, elevar o ritmo de crescimento econômico ou substituir o homem naquelas funções deixadas em aberto quando ocorriam transformações técnico-econômicas no sistema produtivo que acarretam mobilidade ocupacional e social.

O aumento das taxas de participação econômica da população feminina, como assinala Lewin (1980), é devido ao nível de expansão dos índices de urbanização da sociedade brasileira e só muito marginalmente, devido à expansão do processo de industrialização propriamente dito. Em outras palavras, este aumento resultou da sua inserção no setor terciário de prestação de serviços, caracterizado por pequena qualificação ocupacional, baixo grau de instrução e salários inferiores; se espaços reduzidos e condições desfavoráveis de trabalho são a marca registrada da presença feminina na população economicamente ativa (PEA). *No ano de 1961, as mulheres brasileiras constituíam cerca de 17,9% da força de trabalho nacional. Já no ano de 1970, 22,3% das mulheres desempenhavam atividades remuneradas e em 1972 de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), referente ao último trimestre do mesmo ano, revelou-se que a participação feminina na força de trabalho brasileira se elevou para 29%. Em 1985, as mulheres constituíam 37,3% da população brasileira urbana economicamente ativa. Segundo o Instituto*

⁵⁹BRUSCHINI, Cristina, op. cit., 1987.

*Brasileiro de Geografia e Estatística, entre 1983 e 1985 o número de mulheres que entrou no mercado de trabalho urbano foi 41% superior ao dos homens*⁶⁰.

O casamento e a maternidade freqüentemente obrigam a mulher a se retirar do mercado ou a trabalhar concomitantemente dentro e fora de casa, buscando com muito esforço um equilíbrio entre as atividades produtivas e reprodutivas. Por este motivo, idade, estado civil e número de filhos, ao contrário do que acontece com a força de trabalho masculina, determinam possibilidades e limites para a participação feminina na PEA.

De acordo com Bruschini (1987), o mercado de trabalho brasileiro ainda é um espaço masculino por excelência, no qual a mulher-trabalhadora sofre todo tipo de discriminação, concentrada em pequeno número de ocupações, em cargos inferiores e recebendo baixos salários. *Segundo uma pesquisa feita em 1976 pelo Ministério do Trabalho, observou-se que os salários das mulheres são inferiores aos dos homens, mesmo que tenham nível igual de instrução*⁶¹. As oportunidades de emprego limitam-se a poucos 'guetos' tipicamente femininos: empregadas domésticas, lavadoras e operárias para as menos instruídas; secretárias e balconistas para as de nível médio de instrução; professoras ou enfermeiras para as que tiveram acesso a escolaridade mais elevada.

Entretanto, mesmo nas ocupações onde representam a maioria, as mulheres dificilmente chegam a ocupar postos de chefia ou direção, ao contrário, ocupam sempre cargos mais baixos, de menor prestígio e remuneração. No magistério, por exemplo, a esmagadora maioria é composta por mulheres, isto é, o magistério é uma das principais fontes de emprego feminino no setor de serviços; como diz Luiz Pereira, "*o magistério primário, desempenhado predominantemente por pessoas do sexo feminino*"⁶² é "*uma das categorias ocupacionais pelas quais se processa a participação da mulher na população economicamente ativa*"⁶³. Segundo Lewin (1980), as mulheres chegam a

⁶⁰ VIEIRA, Isabel, op. cit., 1991.

⁶¹ Idem, ibidem, p. 68.

⁶² PEREIRA, Luiz. *O magistério primário numa sociedade de classes*. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1969, p. 11.

⁶³ Idem, ibidem, p. 11.

perfazer 95,0% do corpo docente do curso primário no Brasil. Talvez a escolha pela atividade de professora, em verdade, não seja mais do que deixar de tomar decisões que possam romper o equilíbrio entre a sua situação de mulher-mãe-esposa e a mulher profissional.

Resumindo, aos poucos a mulher vem conquistando seu espaço, seja na sociedade, no trabalho, na família, exibindo seu talento e sua garra. Entretanto, a discriminação ainda é muito forte, ou seja, as mulheres ainda encontram muitas resistências para assumir determinados cargos, desempenhar funções ou escolher profissões exercidas pelo homem. As mulheres casadas e com filhos são as que mais sofrem com a discriminação. São vítimas de baixos salários, cargos inferiores principalmente se tiver baixo nível de instrução. Acabam por ocupar profissões ditas femininas, como é o caso do magistério, que oferece a possibilidade de um trabalho a tempo parcial, permitindo a conciliação entre o trabalho doméstico e a vida profissional.

É muito recente a saída das mulheres para ocupar empregos caracteristicamente masculinos, pois elas ainda são historicamente as principais responsáveis pelas tarefas domésticas e familiares. Muitas mulheres vêm tentando acabar com a idéia de que a mulher dever ser necessariamente mãe e esposa e estão colocando o trabalho e a profissão como uma escolha primordial em suas vidas, ao invés de optar por um casamento com filhos. Mas como já foi dito, isto ainda é muito recente no Brasil, seria necessário uma mudança das mentalidades para que as mulheres tenham seus direitos respeitados vivendo em igualdade com os homens, sem perder suas especificidades.

1.4.3 A escolha preferencial pelo Magistério - a feminização do profissional de educação

De acordo com toda a história da mulher e com o papel que ela exerceu dentro da sociedade, podemos entender o porquê da predominância do sexo feminino no exercício do magistério. Luiz Pereira afirma que *“a característica mais flagrante do magistério primário está no fato de consistir numa ocupação exclusivamente feminina”*⁶⁴. Segundo Bruschini e Amado (1988)⁶⁵, o magistério primário passou a ser considerado como profissão feminina, pelo simples fato dos pensadores acharem que a mulher era dotada biologicamente pela natureza com a capacidade de socializar as crianças, como parte das funções maternas, sendo assim, o ensino de crianças na escola elementar era visto como extensão dessas atividades. Os baixos salários também contribuíram para esta associação, pois o exercício desta profissão seria encarado como desonroso e humilhante para os homens. Esta abertura de espaços para as mulheres no magistério também foi influenciada pela Igreja Católica, que visava a manutenção de princípios morais conservadores e o contato das meninas com professores do mesmo sexo. Embora o raciocínio das autoras refira-se especificamente ao que é por elas chamado de *“magistério primário”*, cremos que ele poderia ser aplicado às profissionais de educação infantil.

Luiz Pereira crê que a atividade do magistério propicia às mulheres a acomodação de um padrão *“doméstico”* com um padrão *“profissional”*. A distinção entre estes dois padrões implica *“a possibilidade de que, ao menos analiticamente, a produção de certos bens e serviços, efetuada sobretudo pelas mulheres no âmbito restrito do grupo familiar, seja excluída do primeiro e incluída no segundo desses complexos de atividades”*⁶⁶. Admitindo essa distinção, efetiva ou apenas conceptual, *“em qualquer condição o exercício das*

⁶⁴ PEREIRA, Luiz, op. cit., p. 17.

⁶⁵ BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina, op. cit., 1988.

⁶⁶ PEREIRA, Luiz, op. cit., p. 19.

*atividades domésticas aparece como dependente da produção obtida com as atividades profissionais*⁶⁷, ou seja, as pessoas limitadas somente ao padrão “doméstico” são economicamente dependentes das pessoas que participam do padrão “profissional”. Segundo o autor, isto se deve porque nas sociedades denominadas modernas, reserva-se à mulher adulta, tradicionalmente, “um complexo de atividades domésticas, não remuneradas, composto pelos afazeres do lar e cuidados aos imaturos do grupo familiar; e ao homem adulto, um complexo de atividades profissionais”⁶⁸.

Constata-se ao longo da História Brasileira, no século passado, que após a Independência, o ensino se tornou gratuito e extensivo a todos, inclusive às mulheres que até então só tinham acesso à aprendizagem doméstica como à educação religiosa nos recolhimentos e conventos. Como os tutores deviam ser do mesmo sexo de seus alunos, foi aberto um espaço para a profissionalização feminina. No entanto, esta abertura era justificada em nome das funções maternas, e os currículos das meninas davam maior ênfase à agulha e ao bordado do que à instrução propriamente dita. Segundo Bruschini e Amado (1988), a discriminação persiste e é evidente, porque o magistério não só permanece uma profissão basicamente feminina, como ainda mostra tendências a uma crescente feminização nos níveis superiores de ensino. Isto se deve primeiramente ao fato de que ensinar ainda é considerado uma extensão do cuidado com crianças, função feminina dentro da família.

Segundo Louro (1997)⁶⁹, quando as escolas normais foram criadas em meados do século XIX, destinavam-se para a formação de docentes tanto do sexo feminino como do masculino. No entanto, pouco a pouco estas escolas começaram a receber e formar mais mulheres que homens, o que deu origem mais tarde à feminização do magistério. Os argumentos para a explicação de tal fenômeno são os mesmos, ou seja, natural indicação da mulher para o ensino das

⁶⁷ PEREIRA, Luiz, op. cit., p. 20.

⁶⁸ Idem, ibidem, p. 18.

⁶⁹ LOURO, Guacira Lopes. *Mulheres na sala de aula*. In DEL PRIORI, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo, Editora Unesp e Editora Contexto, 1997.

crianças, magistério como representante da extensão da maternidade vista como destino da mulher, magistério visto como uma atividade de amor, de entrega, de doação, encaixando-se perfeitamente como vocação, sacerdócio por sua inclinação para o trato com crianças.

Luiz Pereira (1969), a respeito de *“Estereótipos de sexo e magistério primário”* verifica que a divisão sexual do trabalho *“corresponde a um conjunto de representações coletivas acerca da adequação dos sexos aos diversos setores da estrutura ocupacional”*⁷⁰. No caso da predominância feminina no magistério, os argumentos apresentados referem-se a dois tipos: *“o primeiro diz respeito a traços de personalidade feminina (...); o segundo engloba o que se chamaria de fatores extrínsecos porque ligados não à personalidade do professor, mas a condições de funcionamento do sistema escolar ou aspectos do magistério primário visto como profissão”*⁷¹.

Dentre as características mais assinaladas por seus entrevistados Luiz Pereira destaca: *“alguns referidos de maneira explícita à hereditariedade e outros não(...); instinto maternal; maior presença nas mulheres de certas habilidades ou capacidades tidas como apropriadas às relações interpessoais do mestre com as crianças tais como: carinho, amor, docilidade, compreensão, paciência, abnegação, comunicabilidade, meiguice, dedicação”*⁷². Em relação à segunda categoria são arrolados: *“salário reputado como baixo, poucas horas de trabalho diário, prestígio ocupacional considerado como insatisfatório”*⁷³.

Outro tipo de argumento retrata o magistério como uma ocupação que permitia conciliar a vida profissional com as tarefas domésticas e familiares. Outra razão para a escolha do magistério ou mesmo para a permanência nele, apesar das condições insatisfatórias, seriam as vantagens do serviço público. Enfim, a ideologia que alega que os salários femininos podem ser inferiores aos masculinos, ajudou a concretizar a crença de que o magistério é a ocupação ideal

⁷⁰ PEREIRA, Luiz, op. cit., p. 47.

⁷¹ Idem, ibidem, p. 48.

⁷² Idem, ibidem, p. 48.

⁷³ Idem, ibidem, p. 48.

para as mulheres e também serviu para conferir legitimidade ao empobrecimento crescente do professorado.

Uma profissão que perde o prestígio é abandonada pelos que possuem outras opções. Como o mercado de trabalho para o homem com diploma universitário é mais diversificado, as mulheres passaram a procurar, cada vez mais, os lugares antes ocupados por ele. Por outro lado, a concentração das matrículas femininas nos cursos que preparam para o exercício do magistério, está ligada à maior expansão desses cursos motivada por seu custo relativamente baixo, que permite aumentar a oferta de vagas com pequeno empate de capital (Rosemberg 1981). Como aponta Bruschini (1987), *“a permanência no circuito educacional seria, em parte, explicada pelo significado que estas mulheres atribuem à atividade profissional, percebida como um ponto de equilíbrio entre suas responsabilidades domésticas e ocupacionais, isto é, apelando por um envolvimento apenas parcial e não global como se dá no caso do homem”*⁷⁴.

Luiz Pereira arrola exemplos típicos de argumentos que justificam o magistério como profissão feminina: *“o magistério primário é adequado só à mulher porque lhe dá oportunidade de auxiliar na manutenção do lar, pelo horário de um período, pelas férias anuais longas e, ainda, por dar-lhe tempo de assistir aos filhos que tiver e realizar os demais deveres femininos que o lar impões; o homem precisa se mais ativo e com o ordenado pago aos professores não é possível ser chefe de família e também porque os homens não têm tanta paciência e delicadeza que a profissão requer para seu bom êxito; pela paciência, carinho e meiguice da mulher, à mulher é mais fácil transformar a escola num segundo lar; a mulher está por natureza e instinto mais ligada à criança, entendendo as suas vontades, resolvendo as suas dúvidas e impondo-lhe mais confiança, facilitando-a nos esclarecimentos; a mulher nasceu para ser mãe e a professora é uma segunda mãe”*⁷⁵.

⁷⁴ BRUSCHINI, Cristina, op. cit., p. 63.

⁷⁵ PEREIRA, Luiz, op. cit., p. 49.

Segundo Apple (1988)⁷⁶, o magistério tornou-se feminino porque os homens o abandonaram. Para muitos deles, o custo de oportunidades era muito alto para permanecer no magistério. Muitos professores ensinavam em tempo parcial ou como ponto de partida para outros empregos mais lucrativos ou prestigiosos. Outro componente para a feminização do magistério por exemplo, foi o salário pouco compensador pago aos professores afastando os homens e criando mais oportunidades às mulheres.

De acordo com Demartini e Antunes (1993), no final do século passado “*existiam algumas correntes de pensamento que discutiam a existência de diferenças naturais entre os sexos, como por exemplo caráter, temperamento e tipo de raciocínio*”⁷⁷. Dessa forma, tais correntes influenciaram as medidas adotadas na área educacional, reforçando ainda mais os preconceitos. Ainda segundo estas correntes, a mulher era dotada biologicamente da capacidade de socializar crianças, como parte de suas funções maternas e visto que o ensino, principalmente das crianças menores, era como uma extensão dessas atividades, o magistério passou a ser encarado como profissão exclusivamente feminina.

Segundo Gandini (1997)⁷⁸, a professora é vista como a segunda mãe dos alunos, o que está muito ligado ao que a autora chama de traços domésticos perfazendo o trio: mãe - dona-de-casa - professora. O que identifica o magistério primário como atividade profissional tipicamente feminina, condiz com a famosa questão da vocação que traz o gostar, a facilidade de lidar com crianças, o carinho, a paciência e a compreensão como aspectos condicionantes que encaminham as mulheres ao magistério.

Assim, como assinala Apple (1988), o magistério foi definido como extensão do trabalho produtivo e reprodutivo que as mulheres faziam em casa,

⁷⁶ APPLE, Michael. *Ensino e trabalho feminino; uma análise comparativa da história e ideologia*. In *Cadernos de Pesquisa* no. 64, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, fevereiro de 1988, p. 14-20.

⁷⁷ DEMARTINI, Zeila de Britto Fabri e ANTUNES, Fátima Ferreira. *Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina*. In *Cadernos de Pesquisa* no. 86, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, agosto de 1993, p. 07.

⁷⁸ GANDINI, Raquel Pereira Chainho. *Patrimonialismo e educação: a autoridade do professor em discussão (Homenagem a Luiz Pereira)*. Campinas, Mimeo, FE/UNICAMP, 1997

devido às conexões históricas entre o magistério e as ideologias acerca da domesticidade e da definição do lugar próprio da mulher. Isto porque a atividade docente, apresenta componentes de cuidar de crianças e servir, o que ajuda a reconstituir sua definição como trabalho de mulher. Como cuidar de crianças é associado à menor qualificação e menor valor do que outros trabalhos, revive-se assim as hierarquias patriarcais associadas a uma ocupação que reforça a segregação sexual.

No que se refere à dominação patriarcal, Gandini (1997) nos mostra à luz da teoria de Weber, que essa dominação também chamada de autoridade doméstica, é exercida *“sobre aqueles que dependem do pai de família e está baseada na dependência econômica e/ou na força física”*⁷⁹. À guisa do que foi dito, pode-se concluir que, no caso da mulher, a rejeição à este tipo de autoridade estaria em sua dependência econômica, que se apresentava como uma das vantagens do magistério, embora a remuneração não seja muito satisfatória. Extrapolando mais um pouco, a autora nos mostra também que o(a) professor(a) apresenta uma autoridade com características de poder doméstico ou patriarcal dentro da sala de aula, sendo assim, aqueles que estão submetidos à este tipo de autoridade, *“estão privados em princípios de direitos subjetivos”*⁸⁰ e suas *“relações se baseiam principalmente no afeto e devoção dos alunos para com o professor”*⁸¹.

Através de análises sobre os trabalhos do professor Luiz Pereira, Gandini aponta que muitos dos problemas encontrados no magistério e no seu cotidiano escolar, *“decorrem não somente da permanência de concepções e condutas típicas da ordem patrimonial, bem com de uma das características marcantes da composição do magistério primário no Brasil, que é a predominância de mulheres”*⁸². Creio que isto também pode ser aplicado à educação infantil. Dessa forma, pode-se tentar entender e explicar os problemas

⁷⁹ GANDINI, Raquel Pereira Chainho, op. cit., p. 23.

⁸⁰ Idem, ibidem, p. 22.

⁸¹ Idem, ibidem, p. 27.

⁸² Idem, ibidem, p. 30.

que “estão relacionados à própria situação da mulher em uma sociedade de classes que, no caso brasileiro, ainda é fortemente marcada por atitudes, concepções e relações de poder de ordem patrimonial, ou, de ordem doméstica”⁸³. Vale lembrar, que aqueles que estão submetidos à este tipo de autoridade devem obediência por força da tradição.

Luiz Pereira diria que estes são estereótipos que justificam a maior adequação da mulher ao magistério e que acentuam “diferenças admitidas para os sexos quanto aos traços de personalidade”⁸⁴ e que terminam por erigir “concepções relativas a uma natureza feminina bem distinta da natureza masculina”⁸⁵. Para ele, “essa analogia entre as representações acêrca dos papéis docentes e dos papéis maternos reflete-se na concepção do magistério primário como espécie de extensão profissionalizada dos papéis maternos e na concepção da escola primária como prolongamento do lar - concepções essas que se verbalizam em contraditórias frases como ‘a professora é uma segunda mãe’, ‘escola, continuação do lar’”⁸⁶.

Segundo Gandini, Luiz Pereira destacou alguns pontos em relação ao magistério em um dos seus trabalhos. Dentre eles podemos citar: o magistério oferece a acomodação entre as atividades que as mulheres desempenham na esfera doméstica e as atividades profissionais na esfera pública; o magistério é definido como uma ocupação feminina, do ponto de vista ideológico, pois os traços familiares se apresentam entrosados aos traços profissionais no magistério; a profissionalização feminina presente no magistério não atinge os objetivos esperados em relação ao profissionalismo masculino no que se refere aos termos qualitativos, pois grande parte das mulheres ocupam posições de docentes, sendo poucas aquelas que assumem os cargos de maior poder dentro da hierarquia existente no magistério.

Para Apple (1988), há uma nítida correspondência entre os tipos de

⁸³ GANDINI, Raquel Pereira Chainho, op. cit., p. 30.

⁸⁴ PEREIRA, Luiz, op. cit., p. 50.

⁸⁵ Idem, ibidem, p. 50.

⁸⁶ Idem, ibidem, p. 51.

ocupação em que as mulheres tendem a se concentrar e a divisão de trabalho na família, ou seja, os serviços, as profissões que envolvem cuidados com alimentação e saúde, o serviço doméstico, o vestuário, as necessidades humanas etc, são todos parte dessa relação entre o trabalho dentro e fora de casa. Uma característica marcante nas profissões ditas femininas é a presença da atividade assistencial, ou seja, a escolha feminina se pauta sob uma ótica assistencial, o que exaltaria o discurso da vocação. Como a mulher é a única responsável historicamente pelos cuidados com a prole, acredita-se que ela simplesmente exerça o magistério somente por gostar de crianças pequenas, por se relacionar prazerosamente com elas e por estar apta em exercer o cuidado, muito presente no mundo privado, porém transposto para o mundo público.

Outro aspecto muito presente no magistério, como aponta Gandini (1997), e também já apontado por Luiz Pereira, é a presença de um “*constante entrelaçamento entre o doméstico e o profissional*”⁸⁷. Isto faz com que as professoras vejam a escola como suas próprias casas e transportam para o mundo público, a afetividade, a emoção e o doméstico que estão diretamente relacionados com o mundo privado e considerados como pertencentes ao sexo feminino.

Segundo depoimentos de professores narrados no trabalho de Gandini, percebe-se que elas próprias consideram o magistério não só como atividade feminina, como também maternal, cabendo assim somente às mulheres e não aos homens o exercício dessa profissão. Dizem que os homens não têm “*jeito*” para desempenhar tal tarefa e acreditam que só as mulheres apresentam esta característica, devido à maternidade. De acordo com os depoimentos, é possível perceber que as professoras tratam os alunos como se fossem seus próprios filhos, buscando a todo momento estabelecer vínculos afetivos. As professoras definem o magistério fazendo uso de palavras do tipo: amor, carinho, missão, vocação, e assim por diante. Percebe-se aqui, a emergência da busca de uma formação específica para o exercício do magistério, que leve em

⁸⁷ GANDINI, Raquel Pereira Chainho, op. cit., p. 63.

consideração a história de vidas das professoras e da própria mulher, trabalhando de uma forma a conscientizá-las de maneira crítica, o real papel do educador de modo geral. E, por outro lado, como afirma Luiz Pereira esta é uma ênfase que a própria formação escolar para o magistério tende a incorporar através da *“participação das escolas normais na difusão e consolidação dessas representações”*⁸⁸; tal tendência poderia ser denominada de *“profissionalização dos papéis maternos”*⁸⁹.

Todas estas características marcadamente assumidas pelas professoras como sendo as pessoas mais indicadas para desempenhar o ofício de professoras, derivam da própria educação que estas mulheres receberam ao longo dos anos, como temos visto no decorrer do trabalho e que notadamente permeia toda sua trama. A educação da mulher sempre esteve justificada por seus destinos de mãe e de domínio da casa e para isso elas deveriam ser preparadas. Sua educação esteve voltada para o domínio das habilidades com a agulha, os bordados, as rendas, as artes culinárias, criação e educação dos filhos. Deste modo, o *“magistério é visto como uma extensão da maternidade, o destino primordial da mulher. Cada aluno é representado como um filho ou filha espiritual e a docência como uma atividade de amor e doação à qual acorreriam aquelas jovens que tivessem vocação”*⁹⁰.

Segundo Demartini e Antunes (1993), pode-se levar em consideração também outros componentes no processo de feminização do magistério como, o aumento da urbanização e o movimento econômico em torno da cultura de café, fatores estes que contribuíram para a ampliação do mercado de trabalho masculino, afastando assim os homens do magistério. Apple (1988), aponta que algumas pesquisas indicam que setores ocupacionais competitivos e de baixos salários, têm ampla presença feminina. Em quase todas as profissões, as mulheres ocupam posições menos qualificadas, de menor prestígio e de baixa

⁸⁸ PEREIRA, Luiz, op. cit., p. 50.

⁸⁹ Idem, ibidem, p. 50.

⁹⁰ LOURO, Guacira Lopes, op. cit., p. 451.

remuneração, enquanto que os homens ocupam cargos gerenciais de alta qualificação.

De acordo com pesquisa realizada por Demartini e Antunes, com professores e professoras em São Paulo no ano de 1988, havia indiscutivelmente um privilégio em relação à carreira masculina, ou seja, os homens que assumiram o magistério como profissão, iam tentando direcionar suas carreiras para outros postos e abandonavam o espaço feminino das salas de aula. Deixaram de ser professores para se tornarem diretores, supervisores, formadores de professores. Delegados de ensino, chefes de instrução pública etc. Aos professores homens não se exigiam normalmente cursos de especialização como fundamento para suas promoções ou nomeações. Ao contrário dos homens, as mulheres permaneciam por um longo período como professoras primárias, antes de passarem para alguma outra função e suas nomeações ou promoções eram em função de especializações obtidas e de demonstração de competência e não de apoios políticos.

Para Bruschini e Amado (1988), o magistério não se consolidou apenas numericamente como única profissão feminina, mas como única profissão respeitável e única forma institucionalizada de emprego para as mulheres de classe média até o final de década de 30. A escola normal passou a ser profissionalizante, exigindo-se o ginásio completo para cursá-la. Sendo assim, houve um benefício para as mulheres, pois ampliou seus níveis possíveis de escolaridade. Entretanto, com o crescimento econômico do país, novas opções profissionais se abriram para as mulheres, e em muitos casos se firmaram como atividades essencialmente femininas.

Segundo Apple, *“a história da prática docente primária é a história dessas lutas político-econômicas e culturais, é a história de uma força de trabalho feminino que diante das tentativas de reestruturação de seu trabalho, lutou consciente e inconscientemente”*⁹¹. Para Demartini e Antunes, as mulheres mesmo integradas no magistério sofrem o preconceito em relação ao próprio

⁹¹ APPLE, Michael, op. cit., p. 22.

professorado. Mesmo representando a maioria, as professoras levam desvantagem em relação aos professores em termos de carreira de remuneração, sendo bastante difundido um discurso que afirma que o professor tem maiores responsabilidades civis que a professora, pois ele é o chefe da família e sobre seus ombros pesam as obrigações do lar. Já a professora, quando casada, divide com seu marido os encargos da família, dessa forma, qualquer tipo de aumento salarial deve ser em benefício do professor. Esta concepção de salários inferiores para as professoras, ajuda a sedimentar a imagem do magistério como ocupação ideal para mulheres e a legitimar o crescente empobrecimento da categoria. Luiz Pereira afirma que *“ideologia do magistério primário consiste numa variante da fundamentação ideológica para as relações assimétricas entre os sexos e tem, por isto mesmo, teor conservantista”*⁹².

Diante deste quando, podemos ver a constituição do magistério como parte da divisão sexual do trabalho ao longo do tempo. A análise das relações de desigualdades entre os sexos, a adoção de paradigmas naturalistas, envolve a aceitação da categoria implícita de subordinação da mulher ao homem.

Para Apple, as distinções de classe são muito visíveis, pois enquanto o conceito de feminilidade idealizado para as mulheres de classe média se centra na imagem da esposa e mãe perfeita, a visão que a classe média tem das mulheres das classes trabalhadoras implica um senso diferente de feminilidade. O trabalho remunerado era o afastamento dos ideais burgueses de domesticidade e dependência econômica. As lutas das mulheres pelos direitos políticos e jurídicos, por emprego e educação, adquiriram grande importância; mas devido à tensão entre os ideais de domesticidade e feminilidade, por um lado, e por outro a luta para ampliar a esfera econômica feminina, foram considerados próprios para as mulheres alguns empregos específicos, como é o caso do magistério.

Em síntese, o magistério se configura como uma profissão eminentemente feminina por apresentar à mulher, a possibilidade de conciliar

⁹² PEREIRA, Luiz, op. cit., p. 51.

seus afazeres domésticos com a vida profissional. Para ela, o magistério se consolida como uma forma de emprego institucionalizado, isto porque esta profissão não é mais interessante aos homens que a abandonaram em busca de outras opções de maior prestígio. No entanto, mesmo aqueles que permaneceram no magistério são mais prestigiados e melhor remunerados em relação às mulheres-professoras, pois têm maiores possibilidades de ascender na carreira..

O discurso que prega a existência de um instinto materno como algo que vincula a mulher à sua função de mãe e a crença de que a mulher é dotada biologicamente com a capacidade de socializar as crianças como parte de suas funções maternas, a induziu a exercer o magistério como algo predestinado, acreditando na escolha pela vocação. Discurso explicitado constantemente pela educadora infantil e que se reveste do caráter aqui denominado de *“profissionalização dos papéis maternos”*.

1.5 Começando a concluir: A Vocação como Mistificação da Profissionalização

Vimos que, historicamente o magistério tornou-se uma profissão possível à mulher, pois viabilizava uma aparente liberdade pessoal e autonomia financeira (apesar da baixa remuneração). Além disso, não representa uma afronta aos costumes de manter a mulher no lar, pois o cuidado com crianças configura-se como uma extensão de seu papel materno. O discurso ideológico construiu uma série de argumentos que alocam às mulheres um melhor desempenho profissional na educação já que a docência está ligada à idéia de domesticidade e maternidade, atribuindo à profissão o papel de missão, vocação ou sacerdócio.

Embora o encargo da mulher com a socialização feminina seja fruto da divisão sexual do trabalho, diferenças biológicas são invocadas para justificar este fato como natural, e aqui entra o argumento da vocação. Este conceito é aceito por educadores e educadoras que, ligados à idéia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, utilizam o conceito de vocação para justificar que a escolha da carreira deve ser adequada à natureza feminina, ou seja, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência devem ser preferidas. O conceito de vocação é um elemento fundamental para a feminização do magistério, bem como um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. Sendo assim, as mulheres desejam e escolhem estas ocupações acreditando que o fazem por vocação.

Segundo Bruschini e Amado (1988), quando se discute ou se investiga o universo profissional feminino e de forma ainda mais claramente o magistério, os questionamentos mais destacados são em relação às escolhas. Testes padronizados ou entrevistas são realizados com o objetivo de desvendar na

fala das professoras, o sentido e o significado de conceitos como vocação ou missão, traduzidos também pelo gostar de crianças e do magistério em si. Pergunta-se também se quando a professora valoriza o afeto, a vontade de ensinar, a solidariedade como atributos essenciais para o exercício docente, e esse discurso é real ou fictício, ou seja, *“negar ou desqualificar a veracidade do discurso da professora como mulher é atribuir-lhe papéis de passividade receptiva a motivações externas, enquanto a ignora como sujeito histórico regulador do seu destino e que efetua escolhas determinadas pela concretude de sua existência”*⁹³.

Mas, qual é o conceito de vocação? Aqui aproprio-me do conceito explicitado por Lewin (1980) que descreve três definições: *“vocação pode ser uma disposição de talento ou uma configuração de aptidões, sendo ou não percebido pelo próprio sujeito. Uma das variantes do termo centra-se na idéia de que o indivíduo é possuidor de potencialidades e habilidades intelectuais, físicas, emocionais e motoras que lhe garantem melhor performance em determinados campos de atuação profissional; por outro lado, vocação pode ser entendido no sentido da presença de atributos biológicos ou naturais: sexo, idade, cor, ou de atributos sócio-culturais: religião, estado civil, ideologia, lugar de nascimento e posição na estrutura de classes sociais, que servem para reforçar a perfeita adequação ao desempenho profissional; e por último, vocação tem assumido o significado de uma prolongada manifestação de preferência por algum interesse específico, confundindo-se com missão, predestinação ou chamamento enfocado misticamente”*⁹⁴.

Corroborando com o sentido de missão, sacerdócio dado à vocação, poderíamos lembrar que o termo *“é utilizado só quanto às profissões que se ocupam das pessoas e de suas facetas consideradas com ou sem razão, mais desagradáveis: a infância, a velhice, a enfermidade física e mental, a anormalidade etc”*⁹⁵. As explicações para a frequência acentuada de mulheres em

⁹³ ALMEIDA, Jane Soares, op. cit., p. 75.

⁹⁴ LEWIN, Helena, op. cit., p. 57.

⁹⁵ BELOTTI, Elena, op. cit., p. 109.

carreiras que conduzem ao magistério, ao serviço social, à enfermagem, à nutrição e à reabilitação, enquadrar-se perfeitamente dentro dos conceitos descritos.

Concordo com Belotti quando afirma que ainda é muito difundido o (pré) conceito de que qualquer pessoa, contanto que seja mulher, pode ocupar-se de crianças bem pequenas, ainda na tenra idade. Tal juízo de valor estimula as mulheres a abraçarem a profissão de professoras; assim como a mãe é a dispensadora de amor por excelência, e a sua forma de amor é por definição a correta por ser ditada pelos vínculos biológicos com o filho, da mesma forma as professoras da escola maternal são imaginadas como as continuadoras de sua missão de amor.

Assim, a única pessoa considerada apta para se ocupar com crianças de tenra idade é a mulher, justamente por sua condição feminina que lhe oferece dotes naturais de doçura, paciência, indulgência, compreensão, calma. Mas estamos seguros de que sejam estas precisamente as qualidades mais aptas para permitir a criança de tenra idade, apoderar-se do mundo e dele apropriar-se? Temos certeza de que esses dotes podem constituir um estímulo ao seu desenvolvimento? Por quê a vocação é mais enfatizada na educação infantil do que na escola de 1o. grau? Quem são na realidade, essas professoras às quais são confiadas, por lei, as crianças justamente na idade que deveria ser a mais intensa, a mais fecunda, aquela em que as intervenções educacionais se destinam a deixar marcas mais profundas? Será que para ser um bom profissional nesta área, é suficiente gostar de crianças? Não seria este um dos motivos que legitimam o retardo à elaboração de um perfil para o profissional adequado às necessidades de uma instituição destinada as crianças pequenas?

Todas estas questões perpassam no âmbito de meu trabalho, bem como em todas as configurações que dizem respeito à formação do professor de crianças de tenra idade. Amor e carinho, segundo Rosemberg e Amado (1992), fazem parte do ideário presente no exercício do magistério, envolvendo todos os seus graus e níveis de escolaridade. De um lado o padrão de socialização

dominante recomenda um tratamento afetuoso às crianças, elevando estas características ao bom professor. Por outro lado, o recurso ao amor e carinho, podem levar à suspeita de incompetência.

Na verdade, *“as agências educacionais e a reflexão acadêmica parecem assimilar implicitamente a maternidade à docência, tanto no discurso didático quanto nos mecanismos de recrutamento de professoras e pajens, onde a qualificação das profissionais parece limitar-se a, ou pelo menos incluir, componentes tidos como inerentes a sua socialização”*⁹⁶.

Ao mesmo tempo, dissociar vocação/missão de competência específica não significa negar a presença da emoção no processo educativo. Como diria Almeida, a extrema ambigüidade do ato de ensinar e da presença das mulheres no magistério, reside no fato de que *“gostar desse trabalho, acreditar na educação e nela investir como indivíduo, também se configura como um ato de paixão, a paixão pelo possível, sentimento derivado do sentido do ser e da existência que incorpora o desejo às possibilidades concretas da sua realização. Se por um lado educar e ensinar é uma profissão, por outro lado, não há melhor meio de ensino e aprendizagem do que aquele que é exercido de um ser humano para outro, isso também é um ato de amor”*⁹⁷. O ato de educar um outro ser humano é difícil, pois exige força interior, vontade, além de uma preparação específica para o exercício desta profissão. Cuidar de crianças que não sejam os próprios filhos, envolve outros componentes que não o simples trabalho. Segundo esta mesma autora, *“no caso do magistério feminino, fica mais claro usar a ‘paixão pelo possível’, ou talvez, ‘recriar a esperança’”*⁹⁸.

Quando negamos o magistério como vocação, como um chamado, pretendemos afirmar *“que o magistério é uma profissão que exige sólida formação pedagógica, esforço, dedicação, competência e espírito de classe, onde são devidas boas condições de trabalho e remuneração compatível, será possível perceber que a professora poderá agir como profissional, buscando o*

⁹⁶ ROSEMBERG, Fúlvia, op. cit., 1989, p. 47.

⁹⁷ ALMEIDA, Jane Soares, op. cit., p. 76.

⁹⁸ Idem, ibidem, p. 77.

aprimoramento de sua formação, reivindicando melhores condições de trabalho, enfrentando a relação com os alunos com afeto, porém sem o disfarce do amor. Assim como a mãe na vida cotidiana da família, a professora no cotidiano da escola, pode vir a ser um agente eficaz no processo de transformação social, encontrando pequenos espaços de mudança que podem, por exemplo, começar pelo questionamento das desigualdades sexuais”⁹⁹. Ou em outros termos, “a necessidade de preparo político para o desempenho da profissão, o que implica não unicamente a atuação sindical ou corporativa, mas a competência específica”¹⁰⁰.

Evocando o conceito de vocação, estamos dando um sentido religioso à palavra, ou seja, a pessoa que faz uma escolha por vocação atende a um chamamento divino, vai exercer um trabalho desinteressado, sem buscar seus interesses pessoais. A noção de vocação está repleta de afetividade, o que encaixa perfeitamente na condição de mulher e consequentemente na docência, pois acredita-se que só ela é capaz de socializar as crianças como decorrência de suas funções maternas, uma vez que ela foi encarregada historicamente de cuidar, preservar e educar as crianças. Ao pensar na docência como algo ligado à idéia de domesticidade e maternidade, estamos atribuindo à profissão o papel de missão, sacerdócio.

Em síntese, a crença de que a mulher exerce o magistério por vocação mascara a manutenção das formas dominantes de poder, e traz como consequência para o processo educativo o rebaixamento da qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como a desvalorização da profissão acarretando baixa remuneração e menor prestígio.

Considerar a vocação como um atributo para o exercício do magistério, é estar renunciando a um profissionalismo que deveria ser essencial para o prestígio da profissão e que condiz à sua especificidade; é estar também privilegiando o afeto, o gostar de crianças pertencente à perspectiva do cuidado

⁹⁹ BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina, op. cit., p. 11.

¹⁰⁰ NASCIMENTO, M.E.P.N.. **Fundamentos da Educação Infantil (Plano de Curso)**. Campinas, FE/UNICAMP, 1996, p. 01.

muito presente no mundo privado, mas que no mundo público vai adquirir outra nuance juntamente com o educar. O gostar por si só não deve ser eminentemente importante, mas deve vir preferencialmente ao lado do educar (como veremos mais adiante), para assim corresponder a todas as necessidades da criança pequena. Como já disse Ariés, educar, preservar as crianças também é uma maneira de expressar o afeto, o carinho e o gostar.

PARTE II

ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE PERFIL(IS) PROFISSIONAL(IS) DO(A) EDUCADOR(A) INFANTIL

Não pretendo neste capítulo chegar a uma conclusão definitiva sobre um perfil adequado ao profissional de educação infantil, tão pouco pretende-se estabelecer e propor um modelo de profissionalização. De uma forma geral e ampla, objetivo simplesmente trazer à tona alguns paradigmas que envolvem a questão defendendo de antemão, sua inserção prioritária na pauta de consolidação das políticas de atendimento à primeira infância.

Já nos referimos às razões históricas que fazem com que a mulher tenda a levar alguns elementos do espaço privado para o espaço público no exercício profissional do magistério. Defendemos que o “*gostar de crianças*”, é importante mas não fundamental nesta atividade pois, caso contrário, o conceito de vocação estaria realmente predominando e juntamente com ele a perspectiva de saber cuidar da criança enquanto algo “*natural*” do sexo feminino que se impõe sobre uma formação profissional socialmente adquirida através da frequência às instituições cujo papel seria a preparação para o exercício da função.

A mulher do espaço particular (mãe) não é a mesma do espaço público (professora), ou pelo menos, não deveria ser. O exercício do magistério requer o domínio de habilidades específicas, pois o profissional necessita de uma sólida formação para poder realizar um trabalho coerente com a(s) realidade(s) das crianças, buscando sempre o desenvolvimento no seu sentido mais completo. Tanto o gostar como o cuidar devem estar presentes, porém resta saber se eles são suficientes.

Se no contexto do ensino fundamental da escola média há consenso em relação ao aspecto necessário para o exercício profissional, no caso da educação infantil, dado o fato de que seu reconhecimento como nível de ensino é recente, cabe perguntar: Quem é de fato este profissional (se é que ele realmente existe) que lida com crianças pequenas ? Para tanto, farei um breve estudo sobre algumas funções que a educação infantil desenvolveu ao longo dos anos, para encadear com a discussão sobre a definição profissional do educador infantil.

2.1 Funções da Educação Infantil

As várias funções assumidas pela creche e pela pré-escola no decorrer da história, contribuíram para a dificuldade de se estabelecer o perfil do profissional apto à atuação com crianças de tenra idade, em especial na creche. De acordo com Abramovay e Kramer (1987)¹⁰¹, muitas foram as funções assumidas pelas instituições dedicadas às crianças. À princípio, tinham caráter assistencialista desempenhando o papel de guardiãs. No Brasil, a partir da década de 70 assumem explicitamente como função pedagógica o objetivo de compensar as deficiências das crianças, sua miséria, sua pobreza. Esta tendência denominada educação compensatória, partia do pressuposto de que a família não conseguia dar às crianças condições para o seu bom desempenho na escola; ‘*carentes*’ culturalmente precisariam de requisitos básicos que garantiriam o sucesso escolar. Tais requisitos não seriam transmitidos por seu meio social imediato, desta forma, a instituição pré-escolar¹⁰² deveria prever os problemas de carências culturais, nutricionais e afetivas, proporcionando através da estimulação precoce igualdade de chances para que todas as crianças pudessem obter um bom desempenho escolar independentemente de sua situação de classe.

Entretanto, nos últimos anos o questionamento aos programas compensatórios, culminou em um consenso de que tais programas “*não prestam um benefício às crianças das classes populares, servindo muito ao contrário para discriminá-las e marginalizá-las com maior precocidade*”¹⁰³. A incorporação de tais críticas pelo Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, lançado em 1981 pela COEPRE, resultou no estabelecimento de que a pré-escola visaria promover o desenvolvimento global e harmônico da criança, respeitando a

¹⁰¹ ABRAMOVAY, M. e KRAMER, S.. “O rei está nu : um debate sobre as funções da pré-escola”. In **Educação pré-escolar: desafios e alternativas**. Cadernos Cedes no. 9, São Paulo, Cortez Editora, 1987, p. 27-38.

¹⁰² Termo utilizado à época.

¹⁰³ ABRAMOVAY, M. e KRAMER, S., op. cit., p. 32.

cultura em que vive. Sendo assim, ela teria objetivos em si mesma e não prepararia para a escolaridade posterior mas ajudaria a superar problemas de cunho econômico-social.

Ainda segundo Abramovay e Kramer (1987), deixou-se de proclamar a função compensatória, mas a defesa de sua importância continuou tendo enfoque político: *“a pré-escola não cura mais os males educacionais, mas sim os sociais, e estes, por tabela auxiliarão a resolver os educacionais. Há um esvaziamento da função da pré-escola, pois sob o disfarce de que tem objetivos em si mesma, caberia tudo”*¹⁰⁴. Estas autoras, clamavam por um avanço no sentido de uma maior democratização da pré-escola, pois mais do que nunca seria preciso apontar para um tipo de pré-escola que estivesse a serviço das crianças das classes populares. Ao contrário de uma corretora de carências, a função pedagógica deveria ser entendida como *“um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividades que têm um significado concreto para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos”*¹⁰⁵

Vários autores apontam que um marco na história do atendimento à criança em nosso país foi a promulgação da nova Constituição. Desde o dia 5 de outubro de 1988, quando entrou em vigor, ela passou a assegurar a educação das crianças de 0 a 6 anos enquanto dever do Estado. E, ao situar a creche no capítulo da Educação, deixou muita clara também a função eminentemente educativa que essa instituição deveria assumir. A partir de então, as modalidades creche ou pré-escola deveriam ser definidas apenas em relação à faixa etária das crianças: creche para as que possuem até 3 anos e pré-escola para as de 4 a 6 anos.

O direito à educação para este segmento da população decorreu de um longo processo de lutas e discussões em que os anseios populares, conveniências, preconceitos, conhecimentos científicos e interesses antagônicos estiveram em jogo. No bojo desse processo, uma nova concepção de educação

¹⁰⁴ ABRAMOVAY, M. e KRAMER, S., op. cit., p. 33.

¹⁰⁵ Idem, ibidem p. 33.

infantil pautada na visão da criança cidadã, sujeito histórico e construtora de conhecimentos na interação com o seu meio, começou a ser gestada. É evidente que essa nova concepção de educação infantil coloca em questão a formação dos profissionais que atuam nessa área.

O Ministério da Educação e dos Desportos, através de documentos recentes, tem divulgado novas concepções acerca da educação dessa faixa etária (0 a 6 anos), que passou a designar *educação infantil*: sua natureza, objetivo, prioridades etc. É importante considerar que um dos princípios em que se baseiam as diretrizes gerais da política de educação infantil assumida pelo MEC é de que:

*“A educação infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando o seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade”*¹⁰⁶.

De acordo com Cruz (1996)¹⁰⁷, estes novos documentos divulgados pelo MEC trazem uma mudança fundamental em relação às funções da educação destinada a essa faixa etária: a integração entre as diversas necessidades da criança que devem ser contempladas, sendo o cuidado e a educação vistos como funções complementares e indissociáveis, além de complementares aos cuidados e educação efetuados pela família. Assim, tornam-se objetivos da educação destinada a essa etapa do desenvolvimento do indivíduo:

“(1) favorecer o desenvolvimento infantil, nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social; (2) promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis, estimulando o interesse da criança pequena pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social, e, (3)

¹⁰⁶ **Política Nacional de Educação Infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil, Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1994, p.15.

¹⁰⁷ CRUZ, Sílvia Helena Vieira. *Reflexões acerca da formação do Educador Infantil*. In *Cadernos de Pesquisa* no. 97, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, maio de 1996, p. 79-89.

contribuir para que sua interação e convivência na sociedade seja produtiva e marcada pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito”¹⁰⁸.

Segundo Campos (1994)¹⁰⁹, a idéia de que a educação da criança pequena necessariamente inclui “*todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessários ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, ‘cuidar’, todas fazendo parte integrante do que chamamos de ‘educar’*”¹¹⁰, está sintetizada na expressão *educare* (também palavra latina que designa educação), que funde as palavras inglesas *education* (educação) e *care* (cuidado), criada há cerca de 20 anos por Bettye Caldwell, psicóloga norte-americana.

Para Campos (1994), de acordo com esta concepção torna-se mais fácil superar a dicotomia existente entre o que se chama de assistência e educação. Sendo assim, além de recuperados e reintegrados todos esses aspectos aos objetivos educacionais, não mais serão considerados como primordiais somente à parcela mais carente da população infantil, bem como exclusivos somente às crianças menores de 2 ou 3 anos de idade. Acreditando que todas as crianças possuem estas características e têm o direito à educação, toda e qualquer instituição que a elas se destina, deverá levá-las eminentemente em conta ao definir seus objetivos e seu currículo.

Outro aspecto importante em relação à educação infantil é levantado por Cruz (1996), no que se refere à necessidade de a creche assumir sua função educativa, assim como a pré-escola (muitas vezes transformada em escola preparatória para o sucesso no ensino fundamental, antigo 1o. grau) estar mais atenta a outros aspectos da criança e de seu desenvolvimento que têm sido minimizados ou mesmo desconsiderados por ela. Nesse sentido, tem profundas repercussões a afirmação de que os cuidados com a saúde, a proteção contra os

¹⁰⁸ Política Nacional de Educação Infantil, op. cit., p. 17.

¹⁰⁹ CAMPOS, Maria Malta. *Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil*. In: BRASIL Ministério da Educação. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 32-42.

¹¹⁰ Idem, ibidem, p. 35.

perigos físicos, as relações afetivas estáveis, a compreensão e o apoio na aquisição de diversos tipos de habilidades, estão entre as muitas necessidades de todas as crianças, independente da classe social a qual pertençam.

No Brasil, a cisão entre o cuidar e o educar sempre foi muito marcante. Desde os primórdios dos serviços voltados para as crianças pequenas, pode-se constatar a evolução e consolidação dessa dupla identidade, restringindo-se as antigas '*escolas maternas*' (inspiradas nos asilos franceses) à guarda dos filhos dos operários, ao passo que os '*jardins-de-infância*' (de influência froebeliana) eram destinados à educação das crianças pertencentes às camadas médias e superiores. Segundo Cruz (1996), tal diferenciação persiste até os nossos dias na tendência, ainda dominante, de identificar a creche (versão atualizada das escolas maternas) com assistência e pré-escola (derivada dos jardins-de-infância) com educação. Assim, a proposta de discriminar a creche da pré-escola apenas em termos de idade das crianças atendidas é dificultada pelas concepções ainda vigentes da função de cada um desses serviços.

Na verdade, entre nós, o conceito de educação infantil ainda é tão parcial e incompleto que, tanto no interior das creches como no das pré-escolas, assistimos à separação, sempre que ela é possível, entre as atividades mais relacionadas aos cuidados quanto à saúde e higiene da criança, que não são vistas como educativas, e as percebidas como tipicamente escolares, que são bem mais prestigiadas. Assim, a imbricação entre a educação e o cuidado da criança pequena, que tantas implicações acarreta desde as concepções de educação infantil e de infância, à definição de papéis, estabelecimento de rotinas, formação dos profissionais etc, deve enfrentar muitas dificuldades, não só devidas à sua novidade, mas principalmente por envolver concepções e preconceitos muito arraigados.

A partir do momento que a mulher deixa o lar para trabalhar fora, o cuidado e a educação da criança pequena passam a fazer parte de um outra dimensão, ou seja, se tornam coletivos, cabendo à sociedade e ao Estado cuidar da criança pequena e conseqüentemente de sua infância, vista como uma

categoria social e não familiar como o era anteriormente. Assim sendo, o cuidado e a educação da criança pequena deixam de ser uma atribuição exclusiva da mulher no âmbito privado da família, mas continuam, dado o descrito no capítulo anterior, como tarefas femininas que passam a ocorrer em um espaço público, ou seja, em instituições de educação infantil. Em função disto, é necessário um novo perfil: as “*prendas domésticas*” já não serão mais suficientes, embora de acordo com Arroyo (1994)¹¹¹, sempre foi muito grande a proximidade entre a mulher e a infância, pois a mãe é vista como reprodutora pela nossa cultura. Entretanto, ela não deve só gerar ou dar a luz, mas também “*continuar gerando, produzindo, reproduzindo a infância: na saúde, na socialização, nos cuidados, na moralização etc*”¹¹². A partir disso, podemos retomar algumas questões: a instituição destinada às crianças pequenas deve substituir a mãe ? Esta mesma instituição deve escolarizar ? Ou a sua identidade pressupõe a superação de ambos os modelos (família e escola) como referencial ?

Em um passado recente, instituições destinadas às crianças pequenas objetivavam primordialmente prestar assistência, devido à fase da vida em que se encontravam: a infância; para tanto, estas tarefas eram designadas às mulheres, que foram historicamente encarregadas de cuidar e educar as crianças pequenas em virtude de suas funções maternas. Talvez seja por isso que exista a tendência em identificar a instituição como substituta da mãe, em resposta à existência de um caráter assistencial. De acordo com esta concepção, educar significa evitar a carência na infância.

Ainda segundo Arroyo (1994), uma outra concepção que marcou presença muito forte no projeto educativo para a criança pequena, era a de preparar as crianças pobres para o trabalho. Nesta concepção, a criança deveria ser preparada bem cedo para o trabalho, para amá-lo desde pequena e também quando se tornar um adulto.

¹¹¹ ARROYO, Miguel Gonzalez, op. cit., 1994.

¹¹² Idem, ibidem, p. 89.

Outra concepção existente, corresponde à tentativa de transformar as instituições destinadas às crianças pequenas em um espaço que deveria escolarizar. Isto significa dizer que a criança em idade pré-escolar deve ter o domínio de atividades letradas, ou melhor, ela deve dominar habilidades de leitura, de escrita para assim evitar a reprovação na 1ª. série. Esta concepção dominou durante várias décadas e hoje pode ser encontrada até mesmo na creche: segundo Nascimento (1994), existe uma tendência em se “*dar a creche um caráter de escolarização semelhante àquele presente no ensino fundamental*”¹¹³.

No entanto, de acordo com Arroyo (1994), não é este o objetivo principal da Educação Infantil. Ela não pretende, pelo menos não deveria pretender, a escolarização precoce. Deve ela ser uma instituição pública de caráter educativo, diferente da escola. Quando a nova proposta do MEC enfatiza o cuidar e o educar integrados na Educação Infantil, não quer dizer escolarizar. A idéia fundamental para uma proposta de Educação infantil, é que “*dê condições materiais, pedagógicas, culturais, sociais, humanas, alimentares, espaciais para que a criança viva como sujeito de direitos, se experimente ela mesma enquanto sujeito de direitos. Permita ter todas as dimensões, ações, informações, construções e vivências*”¹¹⁴.

Face a tudo isto, devemos pensar no profissional que estará atuando na Educação Infantil, na sua formação, no seu perfil. Quando falamos na definição profissional deste sujeito, estamos falando exatamente da mulher no exercício de sua profissão. Como já vimos, ela foi historicamente encarregada de cuidar, preservar e educar a criança. Entretanto, quando se enfatiza o caráter assistencial da Educação Infantil é o lado maternal da mulher-mãe, visto como algo inerente ao sexo feminino, e o afeto que estão sendo levados em consideração para a atuação do profissional.

¹¹³ NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do. *Campinas e a Educação Infantil*. In BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. *Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil*, Brasília, 1994, p.102.

¹¹⁴ ARROYO, Miguel Gonzalez, op. cit., p. 91.

No entanto, com a nova proposta do MEC, onde o cuidar e o educar devem aparecer integrados, se faz necessário que o futuro educador infantil adquira uma outra capacitação profissional que não deve expressar-se somente no discurso do gostar, bastando para isso apenas ser mulher, mas que sua formação lhe possibilite conscientizar-se de toda a especificidade que esta profissão requer no atual momento, levando em consideração exclusivamente toda a clientela envolvida e o conhecimento de que será um educador da infância e que esta por sua vez, *“aparece como sujeito social de direitos, fundamentada na infância cidadã”*¹¹⁵. É por tudo isso que devemos pensar no perfil do educador infantil desejado, e mais especificamente em quem é este profissional atuante.

2.2 Questões Sobre a Definição Profissional do Educador Infantil

Segundo Campos (1994)¹¹⁶, antes de pensarmos no perfil do educador infantil que desejamos, é necessário descrever que objetivos queremos alcançar com as crianças. Se o objetivo for garantir um espaço limpo, seguro, onde certamente as crianças passarão o dia, é necessário apenas o cumprimento de determinadas tarefas, como : limpar, cuidar, alimentar, evitar os perigos, trocar fraldas etc. As pessoas que realizam estas tarefas geralmente são mulheres de baixa instrução, apresentam características de alta rotatividade no emprego, baixa assiduidade, são chamadas de monitora, pajem ou recreacionista e suas tarefas são identificadas com o trabalho manual ou doméstico, pois privilegiam contatos sensoriais e afetivos.

Por outro lado, se o objetivo for *“preparar as crianças para o ingresso na 1a. série, o profissional exigido é o professor, geralmente formado em curso de magistério de 2o. grau. Espera-se que essa profissional seja capaz*

¹¹⁵ ARROYO, Miguel Gonzalez, op. cit., p. 89.

¹¹⁶ CAMPOS, M.M., op. cit., 1994.

de desenvolver com as crianças, atividades de lápis e papel, habilidades e hábitos que a adaptem à rotina escolar”¹¹⁷. Como estas profissionais estão voltadas para objetivos eminentemente pedagógicos, gozam elas de maior prestígio, melhores salários e condições de trabalho, com possibilidade de progressão na carreira.

Esta hierarquia existente entre a professora e a monitora, gera a divisão de tarefas no cotidiano do atendimento (uma educa e outra cuida). E, segundo Rosenberg (1994)¹¹⁸, tal hierarquia tem sido rejeitada devido às consequências negativas para as crianças (separação entre corpo e mente), na gestão do equipamento e no relacionamento entre profissionais.

Para Campos, Grosbaum, Pahim e Rosenberg (1991)¹¹⁹, três são os fatores que contribuem para determinar a posição do adulto na hierarquia de cargos de funções de uma instituição de educação infantil: (1) atividade direta com a criança (quanto mais diretamente ligado à criança, menor o prestígio do adulto); (2) idade (quanto menor a criança, menor o prestígio); e (3) a proximidade do corpo (quanto maiores os cuidados, menor é o prestígio).

De acordo com Rosenberg (1994), quando se critica o estabelecimento de hierarquias entre a professora e a monitora, não é o mesmo que rejeitar o modelo que aceita no interior do mesmo estabelecimento a atuação de profissionais com níveis diferentes de formação educacional, mas sim não discriminar no atendimento às crianças, funções nobres das menos nobres.

Entretanto, com a nova proposta do MEC, que pretende romper a tradição assistencialista e incorporar o componente educativo, integrado ao cuidado e profissionalizar as pessoas que trabalham nestas instituições, como deve ser o perfil do profissional de educação infantil? Bom, como esta instituição abrange o atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade, exigindo

¹¹⁷ CAMPOS, M.M., op. cit., p. 32.

¹¹⁸ ROSENBERG, Fúlvia. *Formação do profissional de Educação Infantil através de cursos supletivos*. In BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 51-63.

¹¹⁹ CAMPOS, M.M., GROSBAUM, M.W., PAHIM, R. e ROSENBERG, F.. *Profissionais de Creche*. In **Cadernos Cedes** no. 9, São Paulo, 1991, p. 39-66.

que o profissional cumpra as funções de cuidar e educar, o desafio da qualidade se apresenta com uma dimensão maior, ou seja, é enfatizada a importância fundamental da qualificação educacional e profissional da trabalhadora em educação infantil, seja ela pajem ou professora, para a melhoria da qualidade do serviço oferecido e por consequência, uma maior valorização deste profissional no que diz respeito às condições de trabalho, plano de carreira, remuneração e formação, partindo do postulado de que *“a criança é concebida como um ser humano completo, em processo de desenvolvimento e, como todo ser humano, um sujeito social e histórico, que pertence a uma família que está inserida numa sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico; que é marcada pelo seu meio social, mas que também o marca”*¹²⁰.

Ainda, de acordo com as diretrizes do MEC, *“o desenvolvimento psicológico ocorre através das interações estabelecidas entre a criança e seu meio físico e social. Nesta interação, ela ativamente modifica seu ambiente e é por ele modificada. A interação com outras pessoas, adultos e crianças, exerce um papel preponderante no desenvolvimento infantil e na construção do conhecimento, sendo mais efetiva quando se dá de forma lúdica e afetiva, e, portanto, prazerosa. O desenvolvimento afetivo e a identidade também se constroem na interação com os outros, sendo a primeira infância momento fundamental neste processo”*¹²¹.

Pode-se perceber o quão fundamental deve ser a formação do profissional de educação infantil, não para substituir a mãe, mas para promover o desenvolvimento da criança em todos os sentidos, englobando todas suas necessidades, atendendo às peculiaridades de um sujeito social e histórico que é.

Então reporto-me à pergunta inicial: Para ser um bom profissional de educação infantil é suficiente gostar de crianças ? Podemos dizer que o gostar por si só não basta para o bom desempenho profissional e já que nos referimos a mistificação que o preceito impõe. Deste modo, concluímos que é preciso gostar,

¹²⁰ BARRETO, Angela M.R.. *Educação Infantil no Brasil: desafios colocados*. In **Cadernos Cedes**, no. 37, 1995, p. 11.

¹²¹ **Política Nacional de Educação Infantil**, op. cit., p. 17.

mas ele não deve ser o motivo fundamental para uma efetiva atuação, pois se tomarmos o gostar como referência, estaremos mais uma vez nos deparando com o conceito de vocação, acreditando no discurso que basta apenas ser mulher para cuidar e educar as crianças e que somente elas são capazes de socializá-las como parte de suas funções maternas, retirando o caráter profissional que deve existir, contribuindo assim com a desvalorização da inserção profissional em instituições voltadas à educação infantil.

Assim é que, na execução da rotina diária de uma creche ou de uma pré-escola, ao mesmo tempo em que se processa a socialização da criança (portanto uma ação educativa), está lhe sendo garantido, através da alimentação, da hidratação, da higiene, a sua sobrevivência. No caso do nosso país, os cuidados são ainda mais visíveis, pois uma vez que não temos políticas públicas complementares que possibilitem para muitas famílias assumirem seu papel, cabendo à instituição de educação infantil exercer tal função, muito confundida ao papel de mãe. Segundo Campos, Grosbaum, Pahim e Rosenberg (1991), é também através dessa rotina diária que estão sendo propiciadas trocas afetivas entre adultos e crianças, indispensáveis a um desenvolvimento adequado. Deste modo, a ação educativa, passando por trocas afetivas, está integrada às atividades de vida diária, ocorrendo a qualquer momento, sem que lhe seja necessário delimitar um espaço ou um tempo específicos. Sendo assim, podemos concluir que o afetivo está muito presente no exercício desta profissão, portanto o gostar não precisa ser negado, ele é importante, mas não é o essencial, é fundamental algo mais trabalhado, uma formação específica que qualifique o profissional de acordo com as novas concepções de educação infantil.

Sendo assim, quais são os pressupostos para a formação deste profissional? De acordo com Rosenberg (1994), esta preocupação cada vez mais intensa com a elevação do nível educacional e profissional da trabalhadora de educação infantil, decorre tanto de resultados de pesquisas - que evidenciam a intensa associação entre formação educacional e a qualidade do atendimento oferecido à criança pequena - quanto do impacto, a longo prazo, na vida das

crianças, de uma experiência educacional de boa qualidade. Para *“um atendimento de qualidade à criança pequena, não bastam apenas experiência anterior ou treinamento específico em serviço, pois é alta a associação entre o nível de escolaridade do educador e a qualidade de sua relação com a criança pequena, principalmente os bebês”*¹²².

Assumindo que esse profissional tem como função educar e cuidar de forma integrada da criança de 0 a 6 anos de idade, considera-se que ele deva ter formação inicial em cursos de nível médio ou superior que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação. E há o cuidado de assinalar que tanto a formação do profissional de educação infantil como a de seus formadores deve pautar-se nas diretrizes expressas no documento *“Política Nacional de Educação Infantil”*.

A partir das diretrizes contidas no referido documento, foram traduzidas as seguintes ações pedagógicas: *“considerar que a atuação do adulto é de grande importância para o desenvolvimento e construção do conhecimento pela criança; oferecer oportunidade que exercitem o raciocínio; estimular oportunidades para a transmissão e construção de conhecimento, o enfrentamento independente de problemas e o uso de várias formas de expressão e de exploração do meio ambiente, físico e moral; oferecer oportunidades de fortalecimento da auto estima e de construção da identidade; respeitar e incorporar a diversidade de expressões culturais existentes na sociedade, dando oportunidade à criança de acesso a um universo cultural amplo, rico, estimulante e diversificado, levando em conta que o brincar constitui uma forma privilegiada de aprender e que o ambiente lúdico é o mais adequado para envolver criativamente a criança no processo educativo; valorizar o trabalho cooperativo, pois ele propicia o confronto de pontos de vista, a possibilidade de divisão de responsabilidades e funções e o desenvolvimento da solidariedade,*

¹²² ROSEMBERG, Fúlvia. op. cit., p. 53.

*combinar a atuação educativa de grupo às necessidades e ritmos particulares de cada criança*¹²³.

A aplicação de uma proposta pedagógica baseada nessas ações, exige que o educador assuma a função de mediador, sugerindo, coordenando, propondo atividades com intenção educativa e que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, mas que também leve em consideração seu conhecimento anterior, sua história de vida, relacionando-os com o conhecimento apresentado.

Um outro ponto que merece destaque dentre as diretrizes contidas no documento, é o compromisso de que devem ser criadas condições para que, no prazo máximo de oito anos, os profissionais que ainda não possuem a qualificação mínima de nível médio a obtenham. Coerentemente, entre as ações prioritárias propostas estão “o incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, especialmente aquelas que visem a promoção da função educativa da creche” e a “promoção da formação e valorização dos profissionais de educação infantil”¹²⁴. Em se tratando de currículo, Machado (1994)¹²⁵ diz que o currículo de educação infantil, deve levar em conta na sua formulação e aplicação as etapas de desenvolvimento da criança, as diversidades cultural e social e os conhecimentos que pretendam trabalhar.

De acordo com as idéias discutidas por técnicos e especialistas no documento *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil*¹²⁶, foram definidos alguns critérios de análise das propostas pedagógicas para a educação infantil. Dentre eles podemos destacar: a importância do currículo em explicitar os valores e as concepções relativas aos conceitos de infância, homem, educação,

¹²³ Política Nacional de Educação Infantil, op. cit., p. 18.

¹²⁴ Política Nacional de Educação Infantil, op. cit..

¹²⁵ MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. *Por uma Política Nacional de Educação Infantil*. In BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil*, Brasília, 1994, p. 14-17.

¹²⁶ *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

educação infantil, conhecimento, cultura, desenvolvimento infantil, função da instituição em relação à criança, à família e à comunidade; a necessidade de se considerar os recursos humanos, materiais e financeiros, bem como a formação dos profissionais e a política de recursos humanos (em função da importância do papel do educador em todo esse processo), para a definição e implementação do currículo e da proposta; a percepção da natureza dinâmica e aberta do currículo e a importância da participação de todos os sujeitos envolvidos (crianças, profissionais, família e comunidade) para a sua elaboração e implementação.

Kramer (1997)¹²⁷ aponta a necessidade de uma proposta pedagógica que esteja voltada à educação para a cidadania. Deve ter a cooperação e a autonomia como suas metas básicas, pois as crianças são concebidas como pequenos cidadãos, deste modo, devem ter acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, recebendo uma formação que os torne indivíduos críticos, criativos e autônomos. Neste sentido, o currículo deve caracterizar-se como um instrumento, um guia de apoio à organização escolar e à atuação dos profissionais, jamais substituindo o trabalho criativo de adultos e crianças. O currículo configura-se como algo dinâmico, sujeito às transformações necessárias coerentes com a realidade trabalhada, podendo ser reformulado e refletido na coletividade.

Ainda segundo Kramer, a função pedagógica do trabalho desenvolvido com crianças de 0 a 6 anos, deve ser capaz de favorecer o desenvolvimento infantil e a aquisição de conhecimentos, orientando-se por uma visão da criança como ser social, que vive em sociedade como todo cidadão. Para se efetivar essa função na prática e reconhecendo a criança como um ser social, é necessário levar em consideração a existência de diferentes características, tanto em termos de histórias de vida, de região geográfica, como também de classe social, etnia e sexo. A proposta pedagógica, deve estar preocupada em oferecer à criança e ao grupo como um todo, a aquisição e a ampliação de seus interesses e

¹²⁷ KRAMER, Sonia (coord.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo, Editora Ática, 1997.

conhecimentos, reconhecendo que as crianças são diferentes diante de suas especificidades, com hábitos, costumes e valores de acordo com o meio em que vive.

Para Kramer, um currículo pautado em tudo o que foi dito, deve levar ainda três aspectos em consideração: *“a realidade social e cultural das crianças (os conhecimentos que adquiriram, a linguagem, os valores, o saber, enfim, do meio em que vivem); o desenvolvimento e as características próprias do momento que estão vivendo (cognitivo-lingüísticas, sócio-afetivas e psicomotoras); e os conhecimentos socialmente disponíveis em relação ao mundo físico e social (a língua portuguesa, a matemática, as ciências naturais e as ciências sociais)”*¹²⁸.

Percebemos que tanto a elaboração de currículos e propostas pedagógicas para a educação infantil quanto sua efetiva aplicação, exige que o profissional seja capacitado para exercê-las. Para tanto deve ele contar com uma formação que implica a indissociabilidade entre formação e profissionalização, que lhe dê subsídios para aprofundar os conhecimentos sobre as especificidades do trabalho com crianças de diferentes idades e diferentes realidades, buscando a qualidade no atendimento às crianças de 0 a 6 anos, garantindo uma instituição que tenha a função educativa e que assuma o cuidar e o educar integrados.

Dado este momento, podemos perguntar o seguinte: Quem são as pessoas que atuam como profissionais (se é que assim podemos chamá-los) na educação infantil? Para tentar responder esta questão, é preciso pensar no quadro atual e nas possibilidades hoje disponíveis.

De acordo com Rosemberg (1994), muitos dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas, não terminaram nem ao menos a escolaridade de 1o. grau, e que podem ser considerados leigos. No Brasil, *“a formação educacional e profissional da trabalhadora em educação infantil, principalmente das que atuam em creches, inexistente como habilitação profissional e é*

¹²⁸ KRAMER, Sonia, op. cit., p. 49.

insuficiente”¹²⁹. Segundo Barreto (1994)¹³⁰, os professores de educação pré-escolar são, em sua maioria (56,6%) formados na habilitação magistério de 2o. grau, cerca de 15,7% possuem a licenciatura e 18,9% não possuem nem o segundo grau completo.

É preciso considerar, ainda, que os cursos de magistério existentes atualmente não contemplam no seu currículo a faixa de 0 a 4 anos. De acordo com Cruz (1996), quando tratam das crianças pequenas, geralmente enfocam a faixa de 4 a 6 anos, que vem sendo atendida pela pré-escola, e, prioritariamente detêm-se no seu desenvolvimento cognitivo. Também no nível de 3o. grau, quase não há possibilidade de se realizar a formação necessária para o trabalho com essa faixa etária. Nos cursos de Pedagogia, Psicologia ou Serviço Social (cursos dos quais provém a maioria dos poucos profissionais com nível superior que atuam nessa área), não costumam ser incluídas disciplinas voltadas para a educação infantil e muito menos para o cuidado das crianças pequenas. Como aponta Rosemberg (1994), esta *“formação educacional insuficiente permite, tanto ao serviço público quanto privado, não caracterizar o atendimento como educacional, diminuir seu custo, mantendo níveis salariais bastante baixos para remunerar profissionais”*¹³¹; ademais há a tendência de não caracterizar esta trabalhadora como uma profissional, tal descaracterização acentua o número de trabalhadoras em educação infantil que não são registradas.

Por outro lado, segundo Cruz (1996), não se pode esquecer a questão da carreira profissional do trabalhador dessa área. A associação das idéias, tão difundidas, de que basta gostar de crianças para cuidá-las e que essa tarefa é incumbência do sexo feminino, tem levado à aceitação de pessoas com pouca ou nenhuma formação e, portanto, à sua baixa remuneração. Isso traz péssimas conseqüências para as crianças, pois além de terem um atendimento

¹²⁹ ROSEMBERG, Fúlvia, op. cit., p. 53.

¹³⁰ BARRETO, Angela M. Rabelo F.. *Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil ?* In BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 11-15.

¹³¹ ROSEMBERG, Fúlvia. op. cit., p.53.

empobrecido e eventualmente inadequado, muitas vezes ficam sem possibilidade de formarem laços afetivos consistentes, pois há grande rotatividade entre essas profissionais.

Para Oliveira (1994)¹³², que defende a idéia de que a formação dos que trabalham com as crianças - hoje chamamos de monitores, recreacionistas, pajens - deve ocorrer, prioritariamente em nível de 2o. grau, por se reconhecer que nem mesmo este nível está garantido no país. Sérios e competentes esforços para garantir uma melhoria da Habilitação Magistério devem ser efetivadas, pois segundo Pimenta (1994)¹³³, sem dados precisos mas procedendo a ligeiras observações, percebe-se que são realmente os egressos da Habilitação Magistério que assumem a função de professor de educação infantil.

Ainda segundo Pimenta, é legítimo que o curso de magistério no ensino médio, inclua no seu projeto pedagógico (currículos, conteúdos, atividades) a problemática da educação infantil não como especialização, uma vez que os quatro anos são necessários para uma sólida formação do professor para as quatro séries iniciais. Portanto, parece-nos que qualquer especialização deva ocorrer após uma formação básica. Também porque especializar significa aprofundar estudos, face a um campo de atuação complexa.

Para Pimenta, a escolaridade média dos profissionais da educação infantil ainda deixa muito a desejar e que dever ser adotadas estratégias para a habilitação dos profissionais que já se encontram no exercício e que não possuem a formação adequada. Exigindo-se escolaridade mínima de segundo grau para o exercício da profissão, é apenas uma das *“possibilidades de formação, sendo igualmente importante pensá-la no ensino superior e sob forma de educação*

¹³² OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. *A universidade na formação dos profissionais de educação infantil*. In BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 64-68.

¹³³ PIMENTA, Selma Garrido. *Aspectos gerais da formação de professores para a educação infantil nos Programas de Magistério - 2o.Grau*. In BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 43-50.

continuada”¹³⁴. Levando em consideração tudo o que foi visto é possível levantar a seguinte questão: O que seria importante garantir na formação dos profissionais que nela atuam ?

Para Campos (1994), o perfil dos dois tipos de profissionais (o que cuida e o que educa) deveria ser repensado, uma vez que se deseja uma visão integrada de educação infantil. Segundo ela, *“tanto é inaceitável que a educação em grupo de crianças pequenas esteja a cargo de adultos que não receberam nenhum tipo de formação para isso, quanto é inaceitável o tipo de formação que os professores recebem na maioria dos cursos de magistério e também nos cursos de Pedagogia existentes. Ou seja, ambos necessitam de um novo tipo de formação, baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes”*¹³⁵.

Para Pimenta (1994), o pressuposto básico na formação de professores de educação infantil, deve ser o conhecimento (teórico-prático) da realidade, antevendo as transformações necessárias e instrumentalizando-se para nela intervir. É necessário que o campo de atuação seja tomado como referência, isto é, tomá-lo como uma totalidade, em todas as suas determinações, evidenciando as contradições nele presentes, possibilitando que o futuro profissional conheça a problemática e se instrumentalize para atuar na realidade existente. Realidade essa que tem dimensões históricas, sociais e políticas legais. Nesse sentido, deve ser um curso que desenvolva nesse futuro profissional a habilidade de pesquisar o real. A instrumentalização teórica e prática do profissional lhe dá condições de exercer as tarefas de cuidar e educar a criança pequena.

Ainda segundo Pimenta, na década de 60 a escola normal, tanto a oficial como a privada, não revelava em seus projetos pedagógicos, o compromisso com a formação dos professores, essencial à qualidade do ensino

¹³⁴ PIMENTA, Selma Garrido, op. cit., p. 44.

¹³⁵ CAMPOS, M. M., op. cit., p. 37.

primário, ou seja, a escola normal não cumpria com sua tarefa de formar professores capazes de contribuir com a educação das crianças na escola primária. Com a Lei 5.692 em 1971, o curso normal se transformou em uma habilitação profissional em nível de segundo grau, o que lhe atribuiu um caráter eminentemente profissionalizante. O Parecer do Conselho Federal de Educação em coerência com a referida lei (5.692/71), estabeleceu um currículo que apresentava um núcleo comum, obrigatório em todo território nacional e uma parte denominada de formação especial, referente à habilitação profissional. Como aponta a autora, esta característica reforçou ainda mais a dicotomia existente entre estes dois elementos que deveriam se apresentar integrados.

A habilitação específica para o magistério, continua Pimenta, de acordo com a Lei 5.692/71, poderia formar professores para ministrarem aulas desde as classes de educação infantil até a 6a. série do primeiro grau. Esta abertura, mais o caráter tecnicista e mais a progressiva desvalorização da categoria, culminou na fragmentação e na queda de qualidade do curso e do sistema educacional brasileiro.

Por sua vez, os cursos superiores responsáveis pela formação de professores para ministrarem aulas no segundo grau no curso de magistério, não têm conseguido prepará-los suficientemente. Tanto os cursos de bacharelado como os de licenciatura, não estão conseguindo formar professores para ensinarem os conteúdos das disciplinas que compõem o núcleo comum, e nem para prepararem os futuros professores primários. Os cursos de Pedagogia também não estão conseguindo formar professores capazes de alfabetizar e de ensinar os conteúdos das disciplinas básicas.

Rosemberg (1994), defende a necessidade de acesso a uma educação formal específica para o profissional em educação infantil, que lhe permita o acesso a uma habilitação profissional específica, socialmente reconhecida, possibilitando progresso na carreira. Segundo ela, especialistas norte-americanos têm defendido muito um modelo de carreira profissional com diferentes níveis para o educador, o que possibilitaria profissionais com melhor

nível de formação, distribuídos em diversas instituições, podendo atuar como modelo para profissionais menos qualificados, com perspectiva de progressão na carreira e conseqüentemente se mostrariam mais estimulados para buscarem melhor qualidade na atuação.

Em se tratando especificamente da formação dos profissionais de educação infantil, segundo Oliveira (1994), os cursos que a ela se destinam, devem incluir em seus currículos tanto o conhecimento técnico quanto o desenvolvimento de habilidades específicas, para assim realizar atividades as mais variadas possíveis, possibilitando uma interação real com as crianças. Tal formação deve instrumentalizar os futuros profissionais para que reconheçam as capacidades da criança e como elas são construídas, tornando possível a organização e programação de atividades que julgarem necessárias e/ou interessantes para o desenvolvimento da criança. Os cursos de formação dos profissionais de educação infantil, devem promover a autonomia e a criticidade para que os futuros educadores infantis percebam o seu verdadeiro papel e seu desempenho.

Esta formação, como aponta Oliveira, *“deve garantir um domínio sólido e atualizado das disciplinas do núcleo comum do segundo grau - de nossa Língua e Literatura, das diversas modalidades Artísticas, da Matemática (incluindo, além da Aritmética, um conhecimento de Álgebra e Geometria), das Ciências Sociais (História, Geografia) e da Natureza (Física, Química e Biologia). Além disso, a habilitação magistério em nível de segundo grau deve propiciar uma formação teórico-prática e multidisciplinar crítica e atualizada na área de educação aos futuros professores”*¹³⁶.

Lindinger (1994)¹³⁷ afirma que um sistema de formação de professores inicial e continuada, com a finalidade de buscar uma educação básica de qualidade, deve sobretudo, assegurar: uma base sólida de formação geral/

¹³⁶ OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos, op. cit., p. 66.

¹³⁷ LINDINGER, Marília Miranda. *O plano decenal de educação para todos e as diretrizes políticas de formação do magistério da educação básica*. In BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. *Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil*, Brasília, 1994.

cultural/ política e de formação profissional; integração entre as dimensões teoria/ prática, especializada e polivalente, disciplinar e pedagógica; ênfase no aprender a aprender e ao saber fazer e seus fundamentos; promover articulação entre os sistemas de ensino e as agências formadoras; e por último, coerência e continuidade dos planos de formação.

Diante de todo esse quadro, Oliveira aponta que a primeira tarefa a ser assumida pela Universidade em relação à formação dos profissionais de educação infantil, está na *“produção de pesquisas criteriosamente formuladas, de um conhecimento sistematizado e interdisciplinar acerca do desenvolvimento e educação de crianças do nascimento até os seis anos, dentro dos contextos de desenvolvimento encontrados na realidade brasileira”*¹³⁸. Os objetivos de investigação devem ser as crianças brasileiras, suas famílias, as creches e as pré-escolas.

A Universidade deve aliar à formação desses profissionais, o estudo teórico-crítico com uma formação em pesquisa, ou seja, deve buscar formar o professor pesquisador, possibilitando a confrontação dos conhecimentos construídos pelos educadores em sua experiência de vida e sua formação profissional com os conhecimentos produzidos pelas pesquisas realizadas pela Universidade. Segundo Oliveira, os argumentos a favor de uma formação em nível de terceiro grau estão *“fundamentados numa concepção de profissionalismo e cientificidade no fazer docente, o que é particularmente inovador na área de educação infantil, historicamente dividida entre posições espontaneístas e filantrópicas”*¹³⁹. Entende-se a formação como um direito, onde *“profissionalização e formação são considerados como indissociáveis e as diferentes estratégias de formação devem gerar a profissionalização, no que se refere ao avanço na escolaridade e ao progresso na carreira”*¹⁴⁰.

¹³⁸ OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos, op. cit., p.66.

¹³⁹ OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos, op. cit., p. 67.

¹⁴⁰ KRAMER, Sonia. *Subsídios para uma política de formação do profissional de educação infantil. Relatório-Síntese contendo diretrizes e recomendações*. In BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p.73.

Mas o que diz a política em relação à formação dos profissionais de educação infantil ? Neste momento, vamos nos remeter às diretrizes expressas pela *Política Nacional de Educação Infantil*, no que se refere aos profissionais que lidam com as crianças de 0 a 6 anos de idade: “o profissional de educação infantil tem a função de educar e cuidar de forma integrada, da criança na faixa de zero a seis anos de idade; a valorização do profissional de educação infantil no que diz respeito às condições de trabalho, plano de carreira, remuneração e formação, dever ser garantida tanto aos que atuam nas creches quanto na pré-escola; formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais de educação infantil deverão ser assegurados; a formação inicial, em nível médio e superior, dos profissionais de educação infantil deverá contemplar em seu currículo conteúdos específicos relativos a esta etapa educacional; a formação do profissional de educação infantil, bem como a de seus formadores, deve ser orientada pelas diretrizes expressas neste documento; condições deverão ser criadas para que os profissionais de educação infantil que não possuem a qualificação mínima, de nível médio, obtenham-na no prazo máximo de oito anos”¹⁴¹.

A partir dessas diretrizes, assim como aponta Barreto (1994), a promoção da formação e a valorização dos profissionais da área, correspondem a uma das ações prioritárias explicitadas no referido documento. Como a educação infantil é fundamentada no binômio educar/ cuidar, a formação de seus profissionais deve também pautar-se nele. De acordo com Kramer (1994), a junção dessas atividades e o preparo para exercê-las, precisam urgentemente abandonar a visão hierarquizada das atividades de educar e cuidar, pois ambas perfazem igual importância no cotidiano da educação infantil.

É extremamente necessário que não ocorra a separação e/ou dicotomização entre o “o trabalho da profissional que cuida e da que educa, entre a Universidade e a escola básica, entre o trabalho manual e o trabalho

¹⁴¹ *Política Nacional de Educação Infantil*, op. cit., p. 19.

intelectual, entre o fazer e o pensar, uma vez que tal como o homem a que se dirigem são indissociáveis”¹⁴²

Paralelamente a estas diretrizes, de acordo com Lindinger, o MEC propõe linhas estratégicas para a elevação da qualidade tanto no que se refere à formação dos profissionais de educação infantil quanto do ensino fundamental para crianças, jovens e adultos. Dentre elas: redefinir o perfil de formação do professor de educação infantil e do ensino fundamental, buscando melhorias na qualidade em termos de formação geral, cultural, política e profissional; realizar estudos e pesquisas em âmbito nacional, o que engloba estados e municípios, visando caracterizar e problematizar a atual situação de formação do professor; reorganizar o sistema de formação de professores, com a finalidade de atender às necessidades dos sistemas de ensino; fortalecer as instituições de ensino médio, reconhecidamente competentes na formação de professores, no que se refere ao acervo bibliográfico, equipamentos, materiais didáticos, adaptação, ampliação e reforma de prédios escolares, que buscarão atender os professores em exercício, porém sem habilitação mínima de nível médio; e também participar dos processos de formação continuada dos professores em exercício; incentivar a implantação dos programas de formação de professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental em nível de terceiro grau; incentivar a reestruturação das licenciaturas para professores de 1a. a 4a. séries e 5a. a 8a. séries; avaliar, reestruturar e sistematizar os programas de formação continuada, bem como incentivar os programas de pós-graduação na área do magistério, direcionando-os para a formação dos formadores e dos especialistas de educação.

Face a estas estratégias, os profissionais reunidos no encontro técnico para a elaboração de diretrizes e recomendações referentes à política de formação do profissional de educação infantil, realizado em Belo Horizonte em abril de 1994, fizeram as seguintes propostas ao MEC, descritas por Kramer, para que assumissem com suas, as diretrizes políticas citadas: reconhecimento da formação como direito de cidadão; garantia de uma política sem discriminação,

¹⁴² KRAMER, Sonia, op. cit., p. 79.

ou seja, corresponder às necessidades de quem tem menos, como por exemplo, direito à educação infantil de qualidade para todas as crianças pequenas; viabilização da produção de conhecimento, implantação de propostas curriculares para as creches, pré-escolas e instituições formadoras, visando uma educação de qualidade; financiamento de recursos necessários para garantir a qualidade do ensino na educação infantil e na formação dos profissionais; realização de um diagnóstico dos profissionais da educação infantil e dos equipamentos formadores; e estabelecimento de um perfil do profissional de educação infantil que se pretende.

Ainda, continuando: formação permanente dos profissionais da educação; superação da dicotomia existentes entre formação e profissionalização; sistematização e divulgação das múltiplas modalidades de formação dos profissionais de educação infantil em nível de segundo grau; circulação e divulgação dos trabalhos relativos à educação infantil para as agências que a ela se destinam; incentivo à produção de pesquisas que tratem de assuntos pertinentes à educação infantil; valorização dos cursos de pós-graduação que enfatizam a educação infantil; valorização da formação do profissional de educação infantil como parte da história e do processo da educação brasileira e seu programa de qualidade de ensino.

No que se refere especificamente ao curso de formação de profissionais da educação infantil, Kramer (1994)¹⁴³ ressalta ainda a importância de se considerar três pólos de sustentação desse currículo: conhecimentos científicos básicos para a formação do professor (matemática, língua portuguesa, ciência naturais e sociais) e conhecimentos necessários para o trabalho com a criança pequena (psicologia, saúde, história, antropologia, etc); processo de desenvolvimento e construção dos conhecimentos do próprio profissional; valores e saberes culturais dos profissionais, produzidos a partir de sua classe social, sua história de vida, etnia, religião, sexo e trabalho concreto

¹⁴³ KRAMER, Sonia, op. cit..

que realiza. Salienta ainda que a prática desse currículo só se torna significativo mediante a constante reflexão do mesmo.

Percebemos que existe uma tensão entre os autores apontados no que tange à formação do profissional de educação infantil, ou seja, suas opiniões são divergentes em alguns pontos. Quando tratam dos tipos de profissionais, alguns se remetem ao professor, outros ao monitor e ainda, ao profissional que incorpore o educar e o cuidar integrados. Referem-se também ao pesquisador e ao especialista. Em relação às agências formadoras, alguns defendem que a formação seja obtida no ensino médio na Habilitação Magistério, outros propõem uma formação em nível de 3o. grau, que seria na universidade, propõem também uma formação em serviço na forma de educação continuada para os que já estão no exercício da profissão e levantam a hipótese de se buscar a especialização em nível de pós-graduação. Basicamente defendem que o profissional de educação infantil deve estar capacitado para desempenhar o educar e o cuidar de forma associada. Para que isso ocorra, é necessário que os cursos destinados à formação do educador infantil, incorporem em seus currículos a faixa etária de 0 a 4 anos, considerando a especificidade da educação infantil e tomando sua realidade e sua clientela como pontos de referência, buscando a integração entre a teoria e a prática e possibilitando uma formação básica sólida e uma formação específica pautada na área de atuação.

No âmbito de toda esta efervescência estrutural, o que diz a Nova Lei no. 9.394/96 que fixa as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, sobre os profissionais da educação ?

Segundo Souza e Silva (1997)¹⁴⁴, o capítulo destinado aos profissionais da educação é inovador em alguns aspectos e em outros permanece igual à LDB anterior (Lei 5.692/71). Vou destacar algumas passagens, que ao meu ver são importantes. No que se refere aos cursos destinados à formação de professores, é inovadora porque permite ao *“candidato a profissional da*

¹⁴⁴ SOUZA, Paulo Nathanael Pereira dos e SILVA, Eurides Brito. **Como entender e aplicar a Nova LDB (Lei no. 9.394/96)**. São Paulo, Editora Pioneira, 1997.

*educação, o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades, bem como permite a capacitação em serviço*¹⁴⁵ (Artigo 61, I). Outra característica inovadora é a criação dos institutos superiores de educação que devem manter para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a formação em nível médio. A nomenclatura de curso normal abolida na Lei 5.692/71 é novamente restabelecida (Artigo 62).

Segundo a Lei 9.394/96, os institutos superiores de educação deverão manter também *“a formação pedagógica para profissionais de outras áreas, interessados em ingressar no magistério da educação básica”*¹⁴⁶ (Artigo 63, III). Estes institutos funcionarão também como centros de treinamento para programas de educação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis, assim descrito nesta lei. A formação dos chamados especialistas (administradores, planejadores, supervisores, inspetores e orientadores) pode ocorrer em cursos de graduação (Pedagogia) ou em nível de pós-graduação (Artigo 65).

A questão da valorização do magistério citada na Lei 5.692/71, também permanece na Lei 9.394/96 e estabelece que o piso salarial deve ser incluído nos estatutos do magistério e planos de carreira dos sistemas de ensino (Artigo 67, III). Vamos ver agora o que esta nova Lei traz em relação à Educação Infantil.

De acordo com Souza e Silva, a nova LDB trouxe um grande avanço para a educação infantil em relação às leis anteriores. com essa nova Lei, a criança de 0 a 6 anos de idade passa a receber um tratamento adequado, ou seja, agora é especificado que as creches destinam-se ao atendimento de crianças até 3 anos de idade e, as pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos. No entanto, foi a atual Constituição que possibilitou esta abertura em relação à educação infantil. No que se refere ao processo pedagógico, devem as instituições de educação infantil

¹⁴⁵ SOUZA, P.N.P. e SILVA, E.B., op. cit., p. 99.

¹⁴⁶ Idem, ibidem, p. 101.

*“acompanhar o desenvolvimento da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual social, em complementação ao trabalho da família e da comunidade”*¹⁴⁷. Não deve ser aplicada a mesma avaliação feita pela escola fundamental, isto é, não deve haver reprovação e nem nota, na passagem de um estágio a outro.

Enfim, ao se pensar na formação do educador infantil, é preciso ter claro quão difícil são as mudanças, quantos estereótipos é preciso abandonar, o grau de ansiedade que isso pode levantar, a intensidade das resistências que é necessário superar, trata-se de uma verdadeira conversão. Portanto, é preciso se reconsiderar a importância geralmente atribuída às estratégias a serem utilizadas nesses cursos, se pretendemos realmente melhorar a formação do educador infantil.

Tentar definir o perfil do educador infantil não é algo simples de ser feito, devido aos vários estereótipos pelos quais esta profissional e sua profissão passaram ao longo dos anos e que tentei retratar neste trabalho. No que se refere à nova proposta do MEC, onde o cuidar e o educar devem estar integrados, ainda que não se aceite mesmo com novas propostas para os cursos de formação de professores, continuará ocorrendo a hierarquização das funções dentro da instituição: primeiro, porque o aspecto cuidado não é abordado nestes cursos, pois como na sua maioria são compostos pelo sexo feminino e de acordo com o pensamento de muitos, o cuidar é algo inato, portanto presume-se que todas saberão como executá-lo; segundo porque nem todas as profissionais que se formam nestes cursos se dispõem a realizar determinada tarefa, que passará a ser executada por pessoas de baixa instrução, recebendo remuneração inferior.

Concordo com Pimenta (1994), quando diz que os cursos de formação de professores devem tomar como referência o campo de atuação, ou seja, é preciso contextualizar os futuros educadores infantis, para que tenham desde o início de sua formação, consciência da especificidade da educação infantil. É preciso gostar sim daquilo que se faz, é essencial o envolvimento

¹⁴⁷ SOUZA, P.N.P. e SILVA, E.B., op. cit., p. 52.

pleno na profissão, bem como gostar de crianças, mas foi possível ver no decorrer do trabalho que é importante adquirir conhecimentos da área que se deseja atuar, pois assim como um analista de sistema tem o conhecimento do computador e aprende como elaborar seus programas, os professores devem conhecer a criança e tudo que envolve seu desenvolvimento, sua psicologia infantil, para saber como trabalhá-la proporcionando seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo na plenitude, assegurando sua sobrevivência.. Só assim, o educador infantil estará buscando sua valorização, seu reconhecimento e sua dignidade profissional dentro de nossa sociedade.

Entretanto, os cursos que se destinam à formação de professores nem sempre oferecem em seus currículos, os fundamentos necessários para que o profissional adquira conhecimentos de acordo com a faixa etária que pretende trabalhar, ou seja, eles não enfatizam a faixa de 0 a 4 anos e quando o fazem, enfocam somente a faixa de 4 a 6 anos. As séries iniciais são as que recebem maior destaque, pois geralmente os cursos dão preferência à faixa etária que engloba estas séries.

De uma forma geral, são os egressos dos cursos de magistério que irão atuar nas escolas infantis, poucos são aqueles que buscaram o aprofundamento profissional na habilitação destinada ao estudo da Educação Infantil, mesmo porque são poucos os cursos que oferecem esta especialização e muitas são as resistências encontradas. Então passa a prevalecer a ênfase no “jeito” e no “dom”, ou seja, exalta-se os aspectos pessoais das pessoas que vão trabalhar com crianças pequenas, o que identifica o gostar como condição fundamental para ser um educador infantil.

A definição profissional do educador infantil implica numa revolução das mentalidades, que deve começar pela redefinição dos papéis sociais, enfatizando a mulher como sujeito social e político, possuidor de vontades e anseios. O mito da mãe e esposa dedicada, dona de casa insubstituível que socialmente é pregado, tem de ser revisto, pois quando a profissão passa a ter prioridade, os afazeres domésticos ocupam o segundo plano. Mas apesar de

trabalhar fora de casa, a mulher continua a cuidar da casa e dos filhos. O que ela busca no trabalho fora é realizar seu desejo de afirmação, de realização, tentando conquistar sua igualdade e seus possíveis benefícios. Deve haver também o reconhecimento da criança como alguém que possui sua própria identidade e tem direitos dentro da família e da sociedade. Sua infância deve ser respeitada e a cidadania valorizada desde muito cedo. Enfim, os cursos que se dedicam à formação de professores deveriam repensar seus currículos, orientando seus olhares para a Educação Infantil, exclusiva da faixa etária de 0 a 6 anos.

No que se refere à implementação de uma política de profissionalização do magistério, esta só se efetivará quando todos os seus atores (professores, instituições formadoras, governantes, sistemas de ensino e a comunidade) estiverem realmente engajados no projeto de desenvolvimento da educação com a finalidade de buscar melhorias na qualidade em termos quantitativos e qualitativos de todo o sistema educacional brasileiro, visando também promover o reconhecimento da professora em termos profissionais, assegurando-lhe melhor salário, condições de trabalho, processos de formação que lhe garanta os conhecimentos teórico-práticos para que essa ação de qualidade nas creches e pré-escolas se efetue. Tornar tudo isso realidade, significaria contribuir para o estabelecimento da dignidade do profissional de educação infantil e do trabalho realizado nas creches e pré-escolas, que seria de grande importância para a construção da cidadania e da conscientização da situação de injustiça e desigualdade tão presente hoje no Brasil.

Em resumo, podemos afirmar que a superação do atendimento assistencial para o educativo previsto para a educação infantil, parte do pressuposto de que é necessário cada vez mais o encaminhamento para a profissionalização, sendo assim, estaríamos cada vez mais nos distanciando do discurso da vocação, buscando superar o gênero enquanto condição fundamental para o exercício da função.

Vimos no trabalho as diferentes propostas para a formação do indivíduo que irá atuar na educação infantil. Sua formação pode ser obtida em

nível médio, que são os cursos de magistério; na universidade ou ainda em serviço, em forma de educação continuada para os que já estão atuando. As propostas enfatizam a integração entre a teoria e a prática, que o professor seja um pesquisador em serviço, uma formação baseada na indissociabilidade do cuidar e do educar e, a introdução da problemática de educação infantil nos currículos.

Em vários momentos, vimos que ora este indivíduo é chamado de professor ora de profissional. Em princípio podemos afirmar que há grandes diferenças entre um e outro, ou seja, por conta da própria indefinição dos autores, percebe-se a dificuldade de se estabelecer um perfil para este indivíduo, que muitas vezes confunde-se com o professor ou com um outro profissional diferente do professor.

Diante da dicotomia existente entre os indivíduos que executam as tarefas de cuidar e educar, há aquele que substitui a mãe, que é o recreacionista, o monitor e para ele o cuidado tem o caráter educativo. Quando se busca a especificidade, a hierarquia entre o indivíduo que cuida e o que educa ainda se faz presente. O que cuida continua sendo o monitor, e como já vimos apresenta baixa instrução, e o que educa se apresenta na figura do professor, embora na maioria das vezes este não possui os conhecimentos específicos para estar atuando na educação infantil.

Quando se propõe uma instituição sócio-educativa, ou seja, uma instituição que oferece a assistência juntamente com o pedagógico, exige-se que um único indivíduo seja capaz de realizar a dupla função de cuidar e educar integrados. Com essa nova proposta não se aceita mais a existência de dois indivíduos, sendo um para cada função. Exige-se uma preparação diferenciada para que um só realize as duas tarefas. Dessa forma, pode-se afirmar que o indivíduo desejado não é o professor e nem o monitor, pois não pretende-se mais separar o pedagógico do assistencial, bem como escolarizar, isto é, o professor prioritariamente se dedicaria à escolarização e o monitor aos cuidados relativos à sobrevivência da criança. Ao contrário disto, deseja-se um profissional com

sensibilidade para o pedagógico, o sociológico, a arte e expressão, para a saúde e que esteja capacitado para associar o educar ao cuidar ou vice-versa.

Não basta mais o discurso da vocação, que coloca como condição para o trabalho com crianças apenas o fato de ser mulher e gostar de crianças, mas um outro profissional que não é o professor, que seja capaz através de uma preparação específica de realizar o cuidar e o educar juntos, com caráter sócio-educativo, tomando a criança como um sujeito completo garantindo-lhe seu bem estar físico e seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo através da ação educativa. A elaboração e a aplicação de currículos e propostas pedagógicas, conforme diretrizes expressas pelo MEC, exige-se um profissional voltado para o pedagógico, o sociológico, que tenha conhecimentos em psicologia infantil, que saiba reconhecer as etapas de desenvolvimento da criança e qual é sua necessidade em cada uma.

Tendo em vista tudo o que foi discutido pelos especialistas e autores, acredito que o profissional almejado para a educação infantil não está na figura do professor, mas de um outro profissional que também está muito longe de ser o substituto da mãe, assim como prega o discurso da vocação. Hoje busca-se cada vez mais profissionalizar este indivíduo através da formação, devido ao reconhecimento da criança como um sujeito histórico e social, ao reconhecimento da importância da primeira infância, como um momento fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e também em função da busca de uma valorização profissional que permita o florescer do “*ofício de ser criança*”¹⁴⁸. Chamboredon e Prévot, apontam uma instituição onde a criança deve “*comportar-se segundo sua natureza tal qual ela decorre da definição de infância, conformar-se à norma do comportamento infantil. É a negação completa das primeiras formas escolares em que a única obrigação da criança seja ser ela própria*”¹⁴⁹.

¹⁴⁸ CHAMBOREDON, Jean-Claude e PRÉVOT, Jean. O “*ofício de criança*”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. In **Cadernos de Pesquisa** no. 59, fundação Carlos Chagas, novembro de 1986, p. 39-56.

¹⁴⁹ Idem, ibidem, p. 46.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não pretendi neste trabalho esgotar o grande tema gênero. Meu principal objetivo foi fazer uma primeira aproximação sobre a questão da mulher no exercício de funções educativas exteriores ao espaço doméstico, principalmente sobre a mulher-(mãe)-professora na educação infantil. O tema *profissionais de educação infantil*, ou seja, os adultos que atuam com crianças de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escolas, tem sido amplamente debatido por segmentos dos órgãos públicos, por pesquisadores da área, assim como pelos demais segmentos da sociedade civil interessados na melhoria da qualidade do atendimento oferecido à criança pequena em instituições educativas. Se há consenso sobre o caráter educacional deste atendimento, ainda podemos detectar pontos polêmicos em relação ao adulto encarregado de desempenhá-lo, dentre eles poderíamos citar: sua denominação, seu perfil e possíveis modalidades de formação inicial e em serviço para estas trabalhadoras.

Tentar traçar um perfil para as profissionais de educação infantil, significa que devemos considerá-las em seu contexto sócio-cultural, o que inclui também a existência de contradições sociais como as oposições de gênero, raça, idade, etnia, cultura e classe social. Devemos levar em conta que são mulheres de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes raças, com diferentes histórias de vida, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente a sua vida pessoal e profissional e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço privado, em uma profissão que se caracteriza pela ambigüidade entre a função materna e a função docente.

Vimos ao longo do trabalho, que existe um grande contingente de mulheres atuando no magistério; que as instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos de idade incorporam o modelo de substituição da mãe, devido a todo caráter assistencial assumido por esta entidade ao longo dos anos e ao discurso

que diz que basta ser mulher e gostar de crianças para se tornar uma educadora infantil, muito decorrente do conceito de vocação. A exigência de formação das profissionais que atuam em creches e pré-escolas, é decorrente da constatação das diferenciações que têm assumido as modalidades de atendimento, determinadas pelas funções que desempenham, pela qualidade do atendimento oferecido, pelo nível de qualificação das suas profissionais, entre outros.

Quando o adulto atuante na educação infantil assume a postura de substituto da mãe, é o cuidado que se apresenta como educativo e neste caso é o gostar de crianças que está sendo exaltado. No entanto, embora as instituições estejam buscando a especificidade, ainda é comum a dicotomia entre o cuidar e o educar, ou seja, o cuidado continua sendo executado pelo monitor e o educativo pelo professor que na maioria das vezes não apresenta conhecimentos específicos condizentes com a educação infantil. Mas com a proposta de uma instituição sócio-educativa, que oferece assistência e educação, o cuidar e o educar devem aparecer associados e o profissional exigido deve ser capaz de desempenhar esta dupla função e, para tanto sua formação deve se apresentar diferenciada da formação do professor. Isto constitui um outro ponto de tensão na educação infantil, pois não se deseja um professor que, por sua vez, estaria apto para escolarizar devendo portanto estar atuando nas séries iniciais, exige-se um profissional com uma outra postura e que apresente uma formação voltada para o pedagógico, o sociológico, o psicológico, a arte e expressão, a saúde, enfim que esteja capacitado para educar e cuidar e não simplesmente escolarizar.

O magistério se tornou historicamente uma profissão tipicamente feminina porque a mulher viu nesta profissão uma forma de ascensão social, uma busca de sua liberdade pessoal e autonomia financeira, apesar da baixa remuneração. O trabalho em tempo parcial como sendo uma das características do magistério, possibilitou à mulher conciliar suas tarefas domésticas com a atividade profissional no mundo público. De acordo com a educação que a mulher recebeu ao longo dos anos, o desempenho de suas atividades sempre

esteve voltado para o cumprimento dos serviços domésticos e das questões familiares, ou seja, a maternagem.

Assim como ela foi encarregada dos cuidados e da educação dos filhos na esfera privada, nada mais justo que ela também assumisse essa tarefa na esfera pública, pois ela seria a pessoa mais indicada, uma vez que se apresentaria biologicamente dotada da capacidade de socializar as crianças, graças ao seu lado maternal, aos seus dotes “*naturais*” de doçura, paciência, dedicação entendidos como imprescindíveis para o trabalho com crianças pequenas.

Este é o discurso que legitima a escolha da mulher pelo magistério, entendido como sendo a extensão do seu papel materno. É o discurso da vocação que exalta a idéia de que as pessoas apresentam aptidões e tendências inatas para certas ocupações. Deste modo, o magistério “*cai como uma luva*”¹⁵⁰ para a mulher, pois somente ela pode desempenhar a profissão com tamanha destreza, exatamente por sua condição feminina, por gostar de crianças e por ser capaz de cuidá-las e educá-las, devido ao seu lado maternal e doméstico, responsáveis pelo “*jeito*” e a facilidade em lidar com crianças pequenas. Tal como Gandini (1997) e Luiz Pereira (1969) nos mostraram, creio que as próprias mulheres incorporam o magistério como sendo uma profissão feminina e acima de tudo maternal, sendo assim, o exercício da profissão é visto por elas como perfeito para mulheres e não para homens, que não apresentam nenhum “*jeito*” com as crianças.

O conceito de vocação foi um elemento responsável pela grande presença do sexo feminino no magistério, bem como pela escolha da mulher por profissões menos valorizadas socialmente, graças a presença de atributos biológicos ou sociais, habilidades intelectuais, físicas, emocionais que permitem à mulher desempenhar funções que se ocupam em prestar assistência às pessoas, o que corresponde ao discurso existente e que leva a mulher a optar por profissões que apresentam tal característica.

¹⁵⁰ Grifo meu.

Dessa forma, os sentimentos afetivos de amor e carinho estão muito presentes no exercício do magistério, o que se concretiza em uma grande mistura entre o doméstico e o profissional, isto é, as mulheres acreditam que o tratamento afetivo, muito presente no lar, é capaz de corresponder a todas as expectativas da criança, bastando apenas “*exercer o papel de mãe*”¹⁵¹ para conseguir promover o desenvolvimento e a socialização da criança pequena, que leva a ver a instituição como um modelo que substitui a mãe.

Levando o conceito de vocação em consideração, assim como o discurso do gostar de crianças imprescindível para se tornar uma profissional de educação infantil, podemos deduzir que a instituição destinada às crianças de 0 a 6 anos, tenderá a se satisfazer com profissionais não qualificados para o exercício da profissão, ou seja, com pessoas que não tenham sido preparadas para o exercício profissional em um espaço que é diferente do doméstico e que se dedica a educar e cuidar de crianças pequenas. Quando se propõe a busca da profissionalização do profissional de educação infantil através da formação, almeja-se superar o discurso da vocação e do gênero como condições necessárias e fundamentais para o exercício da profissão onde o gostar se faz presente, correspondendo assim ao modelo de substituição da mãe e não ao modelo sócio-educativo.

Defendemos que o gostar por si só não é suficiente para definir o bom profissional de educação infantil, pois ao exaltar somente as funções maternas, estamos colaborando com a desvalorização do trabalho deste profissional, uma vez que sua especificidade se perde. O locus da educação infantil não é da esfera do privado e como tal, aquilo que institui a família burguesa (o amor) não pode instituir a creche ou a pré-escola. Se historicamente a participação na esfera pública pressupõe uma “*preparação para*”, é também necessário uma formação específica para atuar profissionalmente na educação infantil.

¹⁵¹ Grifo meu.

A formação do profissional de educação infantil é um dos fatores mais importantes para a promoção da qualidade no atendimento de crianças pequenas. No entanto, ainda encontramos profissionais no exercício da profissão que podem ser considerados leigos. Os profissionais de educação infantil são, em sua maioria, formados na habilitação magistério em nível de segundo grau, poucos são aqueles que buscaram especialização em nível de terceiro grau. Com a nova proposta do MEC que traz o cuidar e o educar integrados na educação infantil, o desafio da qualidade se apresenta ainda maior, pois sabemos que esta dupla função ainda se apresenta fragmentada nas instituições e que os atuais cursos de formação de professores não contemplam em seus currículos a problemática da educação infantil e a necessidade de se integrar o cuidar ao educar, o que daria um novo caráter eminentemente pedagógico à esta instituição. Vimos que a formação do profissional de educação infantil pode ocorrer em diferentes níveis, ou seja, ela pode ser obtida em nível médio, que são os cursos de magistério; pode ocorrer na universidade; e também em serviço em forma de educação continuada para os que já se encontram no exercício da profissão.

Dizer que as instituições de educação infantil assumirão as funções de educar e cuidar, implica uma visão integrada destas duas dimensões, que são complementares e indissociáveis do trabalho educativo junto a esta faixa etária, visando romper com práticas que privilegiam uma ou outra dimensão. O que implica também na exigência de um outro profissional, diferente do professor e do monitor, que tenha uma formação voltada para o pedagógico, o psicológico, o sociológico, para a arte, a expressão e a saúde, garantindo na interação com a criança pequena, sua sobrevivência e seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo.

Quando dizemos que somente o gostar de crianças não é suficiente para o bom desempenho do profissional, não estamos negando o afeto, mas enfatizando que para conseguir promover o desenvolvimento pleno da criança se faz necessário que o profissional adquira uma certa capacitação condizente ao seu campo de trabalho. A nova proposta do MEC, deixa bem claro que o cuidar

deve estar associado ao educar, pois a dissociação desta dupla função, corresponde a separação do corpo e da mente, o que não condiz com o desenvolvimento global proposto para a criança pequena.

O gostar deve estar presente, mas junto a ele deve vir o conhecimento específico da função. Concordo com Kramer (1994) ao dizer que esta preparação específica deve contemplar os conhecimentos básicos em língua portuguesa, matemática, ciências naturais e sociais, e os conhecimentos necessários para o trabalho com crianças pequenas correspondentes à saúde, psicologia, antropologia, etc. Toda esta formação deve estar fundamentada nas concepções de criança, de infância, de sociedade, de educação infantil, bem como no estudo dos conhecimentos acumulados sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância. Envolvendo tudo isto, deve a formação ocorrer através do conhecimento teórico-prático da realidade da educação infantil, ou seja, é necessário segundo Pimenta (1994), que o campo de atuação seja tomado como referência para a formação de qualquer professor, mais precisamente àquele que se destina à educação infantil, dada toda a sua especificidade.

O profissional não pode somente fundamentar sua formação no conceito de vocação e no fato de pertencer ao sexo feminino. Deve ele buscar a sistematização dos seus conhecimentos e sua especialização nos cursos que se destinam à sua formação. Não basta apenas ficar em nível de senso comum, acreditando na existência de dotes maternos, pois senão corre o risco de renunciar ao profissionalismo, essencial para o prestígio da profissão. É evidente que o indivíduo que atua nas creches e pré-escolas deve ser reconhecido como profissional e a ele devem ser garantidas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação condizente com o papel que exerce. Tentar definir o perfil do profissional que atuam na educação infantil é algo desafiador, embora a nova LDB cite a necessidade de profissionalização, há muito que se fazer ainda. Ademais, tais questões necessitam de uma definição mais substantiva dos órgãos governamentais competentes, em especial o Ministério da Educação, no sentido

de concretizar ações que viabilizem uma efetiva política de formação de profissionais para a educação infantil.

Sem uma política estatal clara que propicie a profissionalização, as perspectivas não parecem alentadoras. Mais do que uma questão de gênero e de limites ou possibilidades de um enfoque que privilegie o gênero ou ainda de “*profissionalização dos papéis maternos*”, se faz necessário e urgente que o Estado assuma o seu papel, que é estar reconhecendo a especificidade existente para essa educação, definindo os elementos principais que deveriam nortear esta profissionalização e implementando ações que a concretizem. Caso contrário, a “*arte do disfarce*”, já denunciada por Kramer nos anos 80, continuará vigorando.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, M. e KRAMER, S. "*O rei está nú: um debate sobre as funções da pré-escola*". In **Educação pré-escolar: desafios e alternativas**. **Cadernos Cedes**_no. 09, São Paulo, Cortez Editora, 1987, p. 27-38.

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino*. In **Cadernos de Pesquisa** no. 96, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, fevereiro de 1996, p. 71-78. ✓

APPLE, Michael. *Ensino e Trabalho Feminino: Uma análise comparativa da história e ideologia*. In **Cadernos de Pesquisa** no. 64, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, agosto de 1993, p. 5-14.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *O Significado da Infância*. In BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil**, Brasília, 1994, p. 88-92.

BADINTER, Elisabeth. **Um Amor Conquistado: O mito do amor materno**. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1985.

BARRETO, Angela M.R.F.. *Educação Infantil no Brasil: desafios colocados*. In **Cadernos Cedes** no. 37, São Paulo, Cortez Editora, 1995, p. 07-21.

BARRETO, Angela M.R.F.. *Por que e para que uma política de formação do profissional de Educação Infantil ?* In BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 11-15.

BARROSO, Carmem L.M. e MELLO, Guiomar N.. *O acesso da mulher no ensino superior*. In **Cadernos de Pesquisa** no. 15, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, dezembro de 1975, p. 47-77.

BELOTTI, Elena G.. **Educar para a submissão**. Petrópolis, Editora Vozes, 1979.

BOCK, Gisela. *Pobreza feminina, maternidade e direito das mães na ascensão dos Estados-Providência (1890-1950)*. In DUBY, G. e PERROT, M. (orgs.). **História das Mulheres no Ocidente**. Porto, Portugal, Edições Afrontamento, 1993-1995, V.5, p. 435-473.

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. *Estudos sobre mulheres e educação: algumas questões sobre o magistério*. In **Cadernos de Pesquisa** no. 64, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, fevereiro de 1988, p. 4-13.

BRUSCHINI, Cristina. *Trabalho da mulher: igualdade ou proteção ?* In **Cadernos de Pesquisa** no. 61, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, maio de 1987, p. 58-67.

CAMPOS, Maria Malta. *Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil*. In BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 32-42.

CAMPOS, M.M., GROSBaum, M.W., PAHIM, R. e ROSEMBERG, F.. *Profissionais de Creche*. In **Cadernos Cedes** no. 09, São Paulo, Cortez Editora, 1991, p. 39-66.

CHAMBOREDON, Jean-Claude e PRÉVOT, Jean. *O "ofício de criança": definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal*. In **Cadernos de Pesquisa** no. 59, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, novembro de 1986, p. 39-56.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. *Reflexões acerca da formação do Educador Infantil*. In **Cadernos de Pesquisa** no. 97, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, maio de 1996, p. 79-89.

DEMARTINI, Zeila de Britto Fabri e ANTUNES, Fátima Ferreira. *Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina*. In **Cadernos de Pesquisa** no. 86, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, agosto de 1993, p. 5-14.

Educação Infantil no Brasil: Situação Atual/MEC. Secretaria da Educação Infantil. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil, Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, 44 p..

FERREIRA, Ari. *Muito além do giz e das placas de bronze*. In **Revista Correio Popular** no. 05, Ano I, Campinas, 13/04/97, p. 22-27.

FERRETI, Celso João. *A Mulher e a Escolha Vocacional*. In **Cadernos de Pesquisa** no. 16, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, março de 1976, p. 20-40.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. **Patrimonialismo e Educação: a autoridade do professor em discussão (Homenagem a Luiz Pereira)**. Campinas, Mimeo, FE/UNICAMP, 1997.

GOUVEIA, Aparecida Joly. **Professoras de Amanhã: um estudo de escolha ocupacional**. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1970.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo, Edições Loyola, 1993.

HAHNER, June E.A.. **A Mulher no Brasil**. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1978.

HAHNER, June E.A.. **A Mulher Brasileira e suas Lutas Sociais e Políticas: 1850-1937**. São Paulo, Editora Brasileira, 1981.

KRAMER, Sonia (coord.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil**. São Paulo, Editora Ática, 1997.

KRAMER, Sonia. *Subsídios para uma política de formação do profissional de Educação Infantil: Relatório-Síntese contendo diretrizes e recomendações*. In BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**, Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 69-81.

LAGRAVE, Rose-Marie. *Uma emancipação sob tutela - Educação e trabalho das mulheres no século XX*. In DUBY, G. e PERROT, M. (org.). **História das Mulheres no Ocidente**. Porto, Portugal, Edições Afrontamento, 1993-1995, V.5, p. 505-544.

LEFAUCHEUR, Nadine. *Maternidade, Família e Estado*. In DUBY, G. e PERROT, M. (org.). **História das Mulheres no Ocidente**. Porto, Portugal, Edições Afrontamento, 1993-1995, V.5, p. 479-503.

LEWIN, Helena. *Educação e força de trabalho feminino no Brasil*. In **Cadernos de Pesquisa**_ no. 32, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, fevereiro de 1980, p. 45-59.

LINDINGER, Marília Miranda. *O plano decenal de educação para todos e as diretrizes políticas de formação do magistério da educação básica*. In BRASIL. Ministério da Educação. **Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil**, Brasília, 1994, p. 131-134.

LOURO, Guacira Lopes. *Mulheres na sala de aula*. In DEL PRIORI, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo, Editora Unesp e Editora Contexto, 1997, p. 443-481.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. *Por uma política nacional de Educação Infantil*. In BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil**, Brasília, 1994, p. 14-17.

NASCIMENTO, Maria Evelynna Pompeu do. *Campinas e a Educação Infantil*. In BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil**, Brasília, 1994, p. 101-104.

NOVELINO, Aída Maria. *Maternidade: um perfil idealizado*. In **Cadernos de Pesquisa** no. 65, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, maio de 1988, p. 22-29.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. *A universidade na formação dos profissionais de Educação Infantil*. In BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 64-68.

PEREIRA, Luiz. **O Magistério Primário Numa Sociedade de Classes**. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1969.

PIMENTA, Selma Garrido. *Aspectos gerais da formação de professores para a Educação Infantil nos programas de magistério-2o. grau*. In BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 43-50.

Política Nacional de Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, Coordenação de Educação Infantil, Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1994, 48 p..

Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Infantil. Coordenação-Geral de Educação Infantil. Brasília, MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996, 114 p..

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **A educação feminina durante o século XIX: o Colégio Florence de Campinas 1863-1889**. Campinas, Área de Publicações, CMU/UNICAMP, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A educação da mulher no Brasil**. São Paulo, Editora Global, 1982.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Formação profissional do Educador Infantil através dos cursos supletivos*. In BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**, Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 51-63.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Psicologia, profissão feminina*. In **Cadernos de Pesquisa** no. 47, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, novembro de 1983, p. 32-37.

ROSEMBERG, Fúlvia. 2o. *Grau no Brasil: cobertura, clientela e recursos*. In **Cadernos de Pesquisa** no. 68, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, fevereiro de 1989, p. 39-54.

ROSEMBERG, Fúlvia e AMADO, Tina. *Mulheres na Escola*. In **Cadernos de Pesquisa** no. 80, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, fevereiro de 1992, p. 62-74.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de e SILVA, Eurides Brito. **Como entender e aplicar a Nova LDB (Lei no. 9.394/96)**. São Paulo, Editora Pioneira, 1997.

VIEIRA, Isabel. *A história de nossas vidas: 1961-1991*. In **Revista Claudia**, São Paulo, Editora Abril, outubro de 1991, p. 65-145.

