

PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PROFISSIONALIZAÇÃO, AUTONOMIA E RESISTÊNCIA

Rodolfo Soares Moimaz*

RESUMO

No Brasil, cerca de 95% do total de professores de Educação Infantil – setor com piores condições de remuneração e trabalho docente – são mulheres. As políticas neoliberais aplicadas à educação, através de bandeiras como a defesa da racionalização do trabalho no ambiente escolar, tendem a aprofundar a precarização da docência. Frente a este processo, ocorrem mobilizações das professoras reivindicando, dentre outras pautas, a profissionalização do seu trabalho. Nestes casos, a demanda pela profissionalização representa a luta pela defesa da autonomia do trabalho, constantemente atacado e inferiorizado por ser relacionado às tarefas de cuidado, usualmente atribuídas ao âmbito doméstico, socialmente relegadas às mulheres.

Palavras-chave: Professoras da Educação Infantil. Profissionalização. Resistência.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHER: PROFESSIONALIZATION, AUTONOMY AND RESISTANCE

ABSTRACT

In Brazil, about 95% of the total number of Early Childhood education teachers – the sector with the worst work and remuneration conditions – are women. Neoliberal education policies, through claims such as the defense of the rationalization of work at schools, tend to deepen its precarization. In the face of this process, teachers are mobilizing, demanding, among other guidelines, the professionalization of their work. In these cases, the demand for professionalization represents the struggle for the defense of work autonomy, constantly attacked and inferiorized for being related to care tasks, usually attributed to the domestic sphere, socially relegated to women.

Keywords: *Early childhood education teacher. Professionalization. Resistance.*

* Doutorando em Sociologia pelo Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (IFCH/Unicamp). ORCID: 0000-0003-0078-9040. Correio eletrônico: moimaz@gmail.com

MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL: PROFESIONALIZACIÓN, AUTONOMÍA Y RESISTENCIA

RESUMEN

En Brasil, alrededor del 95% del número total de docentes en Educación Infantil, el sector con las peores condiciones de remuneración y trabajo docente, son mujeres. Las políticas neoliberales aplicadas a la educación, a través de pautas como la defensa de la racionalización del trabajo en las escuelas, tienden a profundizar su precarización. Ante este proceso, se producen movilizaciones de docentes, reclamando, entre otras directrices, la profesionalización de su trabajo. En estos casos, la demanda de profesionalización representa la lucha por defender la autonomía del trabajo, constantemente atacado e inferiorizado por estar relacionado con tareas de cuidado, generalmente atribuidas a la esfera doméstica, socialmente relegadas a las mujeres.

Palabras clave: Maestras de Educación Infantil. Profesionalización. Resistencia.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a chamada Educação Básica no Brasil é dividida em três níveis: Educação Infantil (zero-5 anos), Ensino Fundamental (6-14 anos), Ensino Médio (15-17 anos) (BRASIL, 2017). Para cada um destes níveis, as exigências para o exercício do trabalho docente são distintas, bem como as condições de trabalho e remuneração. Na questão salarial, por exemplo, a remuneração é, em geral, menor para quem trabalha na Educação Infantil, crescendo sucessivamente até o Ensino Médio (FERREIRA, 2018).

Além disso, há uma importante distinção de gênero interna à categoria: se, em média, mais de 70% de professores são mulheres, essa porcentagem é muito superior na Educação Infantil, chegando a 95% (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019). Destes dados, podem-se esboçar algumas constatações iniciais sobre o perfil de docentes, a saber: a) a grande maioria são mulheres; b) essa porcentagem é ainda maior na atenção a crianças mais novas, de zero a 5 anos; c) justamente onde há maior presença de mulheres, as condições de trabalho são mais precárias – como indicam os registros salariais.

Este texto buscará aprofundar algumas discussões que podem ser feitas a partir destas constatações sobre a precarização do trabalho no magistério e sua composição majoritariamente feminina; bem como sobre as diferentes formas de resistência e enfrentamento encampadas pelas professoras contra uma estrutura de ensino tradicionalmente consolidada, em um contexto de reestruturação produtiva.

Para tal, serão analisados processos de luta protagonizados por professoras da Educação Infantil de Belo Horizonte (MG), em 2018, com destaque tanto às demandas e conquistas registradas no período, quanto às punições impostas pela Prefeitura especificamente a estas trabalhadoras.

Em seguida, serão apresentadas elaborações acerca da precarização do trabalho docente no neoliberalismo, destacando problematizações acerca da relação conflituosa entre a autonomia do trabalho e a profissionalização da docência. Isto é, se, a princípio, a profissionalização da docência está ligada ao controle do trabalho – e, assim, à diminuição de sua autonomia –, a análise criteriosa de outros casos permite concluir que, sendo uma pauta trazida pelos trabalhadores, a profissionalização pode se traduzir como forma de resistência à precarização.

Por fim, é central frisar que a resistência expressa por profissionais da Educação Infantil é, fundamentalmente, uma resistência das mulheres. Assim, serão elencadas contribuições que analisaram disputas e enfrentamentos encampados por mulheres para além das escolas. Estes estudos destacam as relações entre a exploração do trabalho no capitalismo e o patriarcalismo, demonstrando como formas de organização contemporâneas do trabalho reproduzem concepções socialmente consolidadas, como a naturalização de atividades ligadas ao espaço doméstico, privado, como uma característica feminina. Nesse sentido, as demandas colocadas pelas professoras da Educação Infantil se conectam a questões estruturais.

2 A LUTA DAS PROFESSORAS EM BELO HORIZONTE (MG)

Para dar início a este debate, pode-se recorrer a um caso ocorrido em Belo Horizonte (MG), em 2018. Neste ano, as professoras de Educação Infantil da rede municipal protagonizaram um movimento de greve que durou 50 dias (entre 23 de abril e 12 de junho), que, além da paralisação das atividades, aplicou táticas como o bloqueio de vias e um acampamento em frente à Prefeitura por 20 dias.

A greve foi duramente combatida pela Prefeitura de Alexandre Kalil (na época, do Partido Humanista da Solidariedade – PHS), com repressões cometidas pela Polícia Militar (que utilizou cassetetes, bombas de gás lacrimogêneo e efeito moral, etc.) e corte de salário de grevistas (FREITAS; PIMENTEL, 2018). Mesmo assim, o processo de luta foi mantido e, de acordo com o sindicato da categoria (que não envolve somente a Educação Infantil, mas toda a rede municipal), conquistou pautas importantes.

O prefeito e sua equipe fizeram uma proposta de 78% da carreira até o fim do seu mandato, o que representa uma diminuição da diferença entre o salário das carreiras de Professor da Educação Infantil e do Professor do Ensino Fundamental de 55,13% para 10,25% até o final de 2020. (SINDREDE-BH, 2018, p. 1).

Para além da questão do aumento salarial, que representa avanços substanciais para a carreira, há outros elementos que podem ser problematizados. Por exemplo, mesmo com o aumento de 78% da remuneração na Educação Infantil, o salário nessa etapa seria ainda 10,25% menor que o do Ensino Fundamental – atenuando, porém, uma diferença que era de 55,13%. Antes de trazer reflexões sobre esta distinção, cabe citar outro ponto do informe publicado pelo sindicato:

Iniciada com um objetivo legítimo, a unificação das carreiras, uma luta que já dura 14 anos, uma luta de mulheres, que se viram em um campo de batalha ao buscar reconhecimento, valorização e remunera-

ção condizente com o trabalho de excelência que realizam nas UMEIs [Unidades Municipais de Educação Infantil]. [...] O que conquistamos vai muito além de 78% da carreira, conquistamos respeito, visibilidade, valorização! (SINDREDE-BH, 2018, p. 1).

Este trecho traz elementos essenciais à análise. Evidentemente, é destacado o aumento salarial como importante conquista; mas, além dele, é explícita a defesa do reconhecimento do trabalho na Educação Infantil como de *excelência*, devendo ser respeitado e valorizado como tal. Além da nota do sindicato, algumas professoras entrevistadas pela Rede Minas durante a mobilização expressam pontos de vista similares acerca do processo de luta:

J. R., professora: nossa luta é por uma questão justa, por um salário justo, que permita a gente trabalhar com dignidade, com condições melhores, porque as UMEIs são lindas, o nosso trabalho é maravilhoso, o nosso trabalho dentro de uma UMEI... ele é muito de amor, ele é feito por amor, mas a gente não consegue pagar nossas contas com amor.

E. R., professora: às vezes as pessoas pensam que a professora de Educação Infantil, porque ela é mal remunerada, ela só teve acesso àquela carreira. Não! É porque as pessoas acreditam na educação, né?¹

Tanto a partir das falas das professoras, quanto pelo parecer do sindicato, um elemento fundamental que pautou esta mobilização foi a luta pelo reconhecimento do trabalho na Educação Infantil como tão digno de valorização quanto a docência realizada em outras etapas da formação educacional. As expressões de orgulho, de autoafirmação enquanto professoras, e exaltação da atividade docente, são explícitas nesse sentido.

O cargo na Educação Infantil, criado pela Prefeitura de Belo Horizonte somente em 2003, teria, desde o início, condições de carreira desvantajosas em relação às demais. Para Rocha (2009), a maior precarização do trabalho desta parcela da categoria estaria ligada ao fato de a docência para esta faixa etária, entre zero e 5 anos, ser considerada parte das tarefas de *cuidado*, como se fosse uma extensão do espaço doméstico e como se sua intervenção pedagógica não necessitasse de formação específica, mas fosse consequência natural de supostas habilidades inatas femininas. “Desta forma, o cuidado, como elemento essencial do trabalho na educação infantil tem gerado comentários do tipo ‘as educadoras são babás’, ‘tudo que elas fazem é limpar bunda de bebê’.” (ROCHA, 2009, p. 6).

Para Rocha (2009, p. 5), a visão de que a Educação Infantil requereria menor qualificação profissional – e, por consequência, deveria receber menores salários – expressaria uma concepção de educação “[...] segmentada, fragmentada e sexista [...]”, partindo da própria Prefeitura, que, no primeiro concurso público para o cargo, tinha a intenção de exigir como pré-requisito para o exercício da função apenas o Ensino Médio completo. Após diversas expressões de descontentamento de professoras, a versão final do concurso exigiu o Ensino Médio completo *com* formação no Magistério.

Desde então, a Prefeitura municipal implementou diversas políticas que atingiram, de modo distinto, os diferentes níveis da educação escolar. Podem-se

¹ Para acompanhar as falas transcritas, bem como o conjunto da entrevista, ver Jornal Minas (2018).

citar alguns aspectos na comparação das professoras da Educação Infantil com as demais: sua remuneração inicial seria inferior; o plano de carreira, mais limitado e com maiores obstáculos ao reconhecimento da complementação acadêmica como critério de evolução salarial; os períodos de férias e recesso mais curtos – a Educação Infantil ainda tem 40 dias letivos a mais que os Ensinos Fundamental e Médio, dentre outros itens².

Outra diferença é destacada por Rocha (2009): as represálias foram mais agressivas contra trabalhadoras da Educação Infantil. Por exemplo, em 2005 foi deflagrada uma greve porque somente o magistério da Educação Infantil havia sido convocado para trabalhar em janeiro, período de recesso da categoria. Todas as grevistas tiveram corte de ponto, e parte delas só teve o salário ressarcido após dois anos da reposição das horas de trabalho, além de sofrerem processos administrativos sob a alegação de faltas injustificadas. Neste mesmo ano, meses depois, outra greve ocorreu, envolvendo o conjunto da educação municipal, pautando melhores salários, isonomia salarial entre as categorias e melhores condições de trabalho. Neste caso, as punições também se concentraram nas docentes da Educação Infantil:

Nessa greve, que envolveu docentes dos diferentes níveis da educação básica, vários em estágio probatório, somente para as educadoras foram abertos novos processos administrativos. Dessa vez, a acusação incluía o estágio probatório, as faltas injustificadas e a reincidência. As educadoras processadas foram punidas com repreensões (advertência) e com suspensões de até oito dias convertidas em multa de 50% do salário, ou seja, trabalhar normalmente durante os oito dias e receber a metade do salário correspondente ao período. (ROCHA, 2009, p. 11).

Ou seja, além da luta por melhores condições salariais – incluindo isonomia com outros níveis da educação – e pelo reconhecimento do trabalho como *profissional*, a dureza das punições contra este setor indicaria a postura da Prefeitura contra o reconhecimento *político* destas trabalhadoras.

Os casos brevemente descritos acima trazem diversas possibilidades de reflexão. Por exemplo, visando à superação de uma situação de desigualdade das condições de trabalho e remuneração, é marcante a presença de palavras de ordem que exigem o reconhecimento da docência na Educação Infantil como uma profissão tão qualificada quanto a dos demais professores. Isto porque, a partir desse reconhecimento, diversos instrumentos políticos e jurídicos poderiam ser mobilizados na reivindicação de questões que envolveriam a equalização de direitos e deveres na categoria. Por outro lado, o debate sobre a profissionalização do trabalho docente envolve polêmicas e contrapontos, alguns dos quais serão expostos a seguir.

3 POLÊMICAS SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Conforme dito acima, a questão da *profissionalização* do trabalho docente é controversa. Hypolito (1999) explica alguns elementos desse debate ao destacar que essa é uma reivindicação frequente, encampada por diferentes agentes sociais, com

² Para mais informações, ver Rocha (2009).

interesses antagônicos. Isto é, partindo do movimento de educadores, a disputa se dá por condições de trabalho que garantiriam uma *real* profissionalização, envolvendo ampliação da autonomia da docência com práticas de resistência à proletarianização³. Por outro lado, quando a pauta é trazida por governos e autoridades,

[...] a profissionalização frequentemente tem sido levantada para combater o professorado, quase sempre para responsabilizar professores e professoras pelas mazelas da educação. Neste último caso, a profissionalização surge como a solução para todos os problemas e justifica mudanças profundas nos diferentes níveis do sistema educacional. (HYPOLITO, 1999, p. 81).

Ampliando o debate, Apple (1995) afirma que, no processo internacional de reestruturação produtiva, uma das principais tendências é o aumento do controle sobre o processo do trabalho, em especial nas profissões que ainda contariam com determinado grau de autonomia. Nessa dinâmica mundial, as políticas educacionais também apresentariam transformações, com a aplicação de medidas que teriam como objetivo a racionalização das gestões escolares e a proletarianização do trabalho docente.

Analisando as reformas educacionais aplicadas nos Estados Unidos desde os anos 1980, o autor destaca como base da proletarianização da docência a implementação da “ideologia do profissionalismo” (APPLE, 1995). Isto é, no mesmo sentido apresentado por Hypolito (1999), sob justificativa de tornar o trabalho docente mais “profissional”, seriam reproduzidos argumentos que envolveriam a urgência da modernização das relações de trabalho; a aplicação da lógica da qualidade total nas escolas, do corte de “desperdícios” a partir de uma gestão eficiente do espaço escolar; a implementação de relações de trabalho empresariais como forma de otimizar a utilização de recursos, etc.

Na estrutura educacional, essa “profissionalização” implicaria o aumento do controle sobre o magistério através de instrumentos como os exames externos, elaborados por agentes distantes do cotidiano escolar e que, a partir dos resultados obtidos pelos estudantes, mediriam a qualidade do trabalho pedagógico. Para Apple (1995, p. 32), a introdução destes mecanismos de controle *técnicos* significaria a desqualificação do trabalho docente, pois a “[...] integração de sistemas de gerenciamento, de currículos reducionistas de base comportamental e procedimentos tecnicistas estava levando a uma perda de controle e a uma separação entre concepção e execução.”

Apple (1995) destaca, ainda, que essa profissionalização carrega consigo a distinção entre quem é – ou não é – o “bom trabalhador”. Isto porque, considerando que o trabalho docente passaria a ser concentrado na *execução* de tarefas (corrigir mais rapidamente um maior número de testes e avaliações; reproduzir em suas aulas o conteúdo pré-estabelecido pelo sistema de ensino, etc.), e não mais na *elaboração* da ação pedagógica, o aumento na intensidade e o acréscimo de horas do trabalho passariam a ser requisitos para a melhoria do *status* profissional. Ou seja, para que docentes pudessem ser enquadrados como “bons pro-

³ Definindo *proletarianização* como Apple (1995): o processo de precarização das condições de trabalho, com intensificação deste, somado à perda da autonomia do trabalho por parte dos trabalhadores.

fissionais”, deveriam aceitar jornadas mais intensas e longas de um trabalho mais controlado.

Outra questão pode ser acrescentada: as mulheres ainda seguiriam sendo consideradas responsáveis pelo trabalho doméstico. Se a profissionalização implicaria um maior volume de tarefas das escolas, que passariam a ser cumpridas, inclusive, nas casas das professoras, isto não significaria que as mulheres tivessem sua carga de trabalho doméstico diminuído. Ao contrário, uma das consequências desse processo seria o aumento da exploração do trabalho não remunerado, sem alterações nas divisões de trabalho na família (APPLE, 1995; HYPOLITO, 1999).

Para Apple (1995), com estas reformas educacionais, as mulheres seguiriam sendo maioria absoluta em cargos de *execução* (docência), e menos presentes em cargos de gestão escolar. Isso expressaria uma adequação e reprodução da estrutura patriarcal da sociedade, articulada às transformações capitalistas, nas quais o controle do trabalho – majoritariamente feminino – seria feito através da aparência da *técnica*, da “neutralidade” da gestão empresarial racional, mantendo uma tradicional gerência masculina da organização do trabalho, que até então se dava com base em relações sociais informais⁴.

Ainda que a proporção de mulheres em cargos de direção de escolas brasileiras seja maior que a apresentada por Apple nos Estados Unidos, são diversos os indícios que mostram que a gestão escolar é encarada no Brasil como uma tarefa masculina. Uma pesquisa realizada pelo jornal Folha de São Paulo (LÜDER; CUBAS, 2019) traz dados relevantes a esta discussão: na comparação entre diretoras e diretores de escolas, foi constatado que as mulheres assumem o cargo mais velhas que os homens, em decorrência do que a reportagem chama de “penalidade da maternidade”, ou seja, o adiamento da especialização profissional por conta de atividades ligadas à criação dos filhos, as quais são atribuídas centralmente às mulheres. Além disso, conforme afirmou uma entrevistada, um homem diretor de escola teria em si refletida a imagem de um “pai”, sendo o diretor responsável por “aconselhar” e “chamar a atenção”.

Os resultados expressos pela reportagem são condizentes com outras pesquisas sobre o tema, que afirmam a existência do estereótipo que liga a direção à masculinidade, seja porque se pensa que, entre tarefas pedagógicas e administrativas, estas últimas seriam naturalmente cumpridas por homens (VENTURINI; THOMAZI, 2013), seja porque a capacidade de “manter a ordem”, inclusive com autoritarismo, seria pensada como característica dos homens (SILVA; AGUIAR, 2016).

Outro ponto destacado pela reportagem é a quantidade de anos que homens e mulheres passam como professores antes de se tornarem diretores: os homens chegariam mais rapidamente ao cargo; as mulheres, por outro lado, passariam por mais um estágio antes da direção, a coordenação pedagógica – um estágio intermediário, no qual a profissional não se distanciaria completamente das questões pedagógicas, consideradas femininas, envolvendo questões como o “sentimento” em relação aos alunos. Além disso, na média nacional, a remuneração de diretores é maior que a das diretoras, pois, normalmente, a política salarial está ligada à

⁴ Uma importante discussão sobre a relação entre a técnica e as supostas aptidões masculinas está em Abreu (1994).

realização de cursos de formação, pós-graduação, etc., e, aqui, mais uma vez, a sobrecarga do trabalho doméstico entra como elemento definidor que atinge as mulheres (LÜDER; CUBAS, 2019).

Por outro lado, mesmo com o avanço da reestruturação produtiva sobre o magistério, das transformações neoliberais nas relações de trabalho, do discurso da racionalização e da profissionalização junto à manutenção de relações de poder e das desigualdades de gênero, surgem diversos exemplos de resistências cotidianas.

Apple (1995) destaca, por exemplo, que as reformas educacionais preveem “novas” formas de ensino dos componentes curriculares, sendo comum que, nas escolas, docentes não apliquem estes modelos, ou os apliquem muito lentamente. Para o autor, isso indicaria não um conservadorismo em relação às inovações tecnológicas, mas uma resistência protagonizada por mulheres. Isto é, considerando que a docência é composta essencialmente por mulheres, exemplos como este, que ocorrem cotidianamente, seriam formas de ação com o objetivo da manutenção do controle sobre o próprio trabalho, resistindo a imposições elaboradas externamente às escolas, em ambientes de gestão que, inclusive, seriam majoritariamente masculinos. Hypolito (1999, p. 89-90), ao discorrer sobre a questão, afirma que as professoras,

[...] muitas vezes silenciosas, introduziram formas específicas de resistência. Por exemplo, quando da introdução de novas técnicas e tecnologias educacionais, é frequente uma rejeição das professoras em seguir certas “orientações técnicas”, mesmo que formalmente “aceitem”, ao mesmo tempo que trabalham com a continuidade dos processos de ensino consolidados desde suas práticas pedagógicas. [...] Aquilo que, neste caso, poderia ser entendido como incapacidade profissional, poderia na verdade significar uma afirmação de autonomia pedagógica, na medida em que acaba existindo uma opção por reforçar os procedimentos de formação aprendidos e desenvolvidos no próprio processo de trabalho. Na verdade, considerando-se a sobrecarga de trabalho já imposta à condição feminina (trabalho doméstico e trabalho docente), essa rejeição traz em si uma recusa à intensificação dos processos de trabalho.

Portanto, as escolas seriam lugares de conflito. Ou seja, nelas não se reproduziriam, simplesmente, diretrizes políticas e econômicas de modo passivo; nas escolas, diz o autor, “[...] mesmo quando a reprodução de condições hegemônicas é o resultado, este nunca é simples, nunca é o resultado de uma imposição não mediada, mas sempre o resultado de conflitos e compromissos.” (APPLE, 1995, p. 184).

Assim, como se pode ver, o cotidiano escolar traz questões complexas. Se, por um lado, a modernização das relações de trabalho neste ambiente envolve a construção e a valorização de um determinado “bom profissional”; por outro, a expressão de resistências ao processo de perda de autonomia, o aumento de intensidade e da jornada de trabalho demonstram que professoras e professores não absorvem, de modo mecânico, as diretrizes impostas por agentes hierarquicamente superiores.

Tomando o exemplo da profissionalização, Apple (1995) destaca que, para as professoras, a regulação do trabalho a partir de relações impessoais e racionais

pode ser base de apoio para diversas reivindicações. Isto é, a docência, principalmente na Educação Infantil, quando exercida sem essa regulação, sofreria constantes intervenções, seja por parte de gestores, seja por parte das famílias, que, ao não reconhecerem essa etapa da educação como encampada por profissionais qualificados, questionariam seu trabalho mais facilmente.

Outro exemplo da utilização da profissionalização como forma de reivindicação por parte das professoras é que “[...] ela tem sido parte de uma tentativa complexa para obter pagamento e tratamento iguais e controle sobre o trabalho diário de uma força de trabalho amplamente feminina.” (APPLE, 1995, p. 43). Nesse sentido, essa pauta pode se tornar uma ferramenta de luta contra a proletarização, uma vez que, através dela, podem-se justificar as exigências por melhores condições de trabalho, remuneração e isonomia com outros docentes, contrapondo as ideias que definem o trabalho em educação, e, em especial, na Educação Infantil, através de supostas predisposições inatas das mulheres, cujo exercício não requeria qualificação prévia.

Citando um exemplo da reprodução das ideias sobre o *cuidado* e o trabalho docente, pode-se retomar o movimento grevista de professoras de 2018. Na reportagem feita pela Rede Minas, uma mulher que participava da manifestação foi entrevistada. Ela se identificava como uma mãe que apoiava a mobilização; em suas palavras: “M. R.: Cuidar de criança dá muito trabalho, e, com o salário que elas têm, elas têm que trabalhar de manhã, de tarde e de noite. Se elas tivessem um salário melhor, dava para trabalhar um turno só, se dedicar mais ainda à educação das crianças.”

Ou seja, mesmo no sentido de apoiar a mobilização das professoras, M.R. argumenta sobre o quão trabalhoso é *cuidar* de crianças. O centro de sua fala está nas melhorias salariais como forma de permitir que estas docentes tenham mais tempo para o exercício dessa prática.

Portanto, as disputas encampadas pelas professoras se dão em diversas frentes: seja na questão da isonomia de carreira e aumento salarial; seja na luta pela manutenção da autonomia do trabalho; seja pelo reconhecimento do magistério como uma profissão qualificada. Assim, são diversas as formas de enfrentamento, envolvendo inclusive táticas que possam parecer controversas, como a demanda pela profissionalização.

4 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A RESISTÊNCIA DAS MULHERES

Para trazer mais elementos à discussão sobre a reestruturação produtiva e as consequências para o trabalho das mulheres, serão mobilizadas, a seguir, elaborações sobre suas transformações no setor industrial a partir dos anos 1980. Cabe destacar que há um extenso debate sobre as semelhanças e diferenças entre os trabalhos docente e operário⁵, porém esta polêmica não será trazida aqui. Serão buscados pontos de reflexão sobre a organização do trabalho nesse período, especificamente das mulheres, e as relações com o magistério.

⁵ Para aprofundamento do debate, ver Bernardo (1985), Saes (2007), Venco (2016), Goulart (2016), Souza (2016), Trópia (2016), dentre outros.

Uma referência para a análise desse processo é Heleieth Saffioti (2013, p. 199), que considera a exploração da mulher uma invariância histórica do modo de produção capitalista:

As limitações que a estrutura social dos países capitalistas impõe à realização plena da mulher, quer enquanto trabalhadora, quer enquanto pessoa portadora de características especiais que a incluem na categoria subprivilegiada sexo feminino, apresentam-se como invariâncias, em qualquer concreção histórica daquele modo de produção.

Ou seja, no modo de produção capitalista, a atribuição de características aparentemente inatas às mulheres, que as colocariam em condições de desvantagem na venda de sua força de trabalho, seria uma questão *estrutural*, que se reproduziria sob diferentes formas, a partir de relações sociais construídas historicamente. Nesse sentido, ao refletirem sobre os processos de terceirização impulsionados no Brasil nos anos 1990, Araújo e Ferreira (2009) destacam que, em diversas situações nas quais se deram as terceirizações de funções majoritariamente femininas, podia-se perceber a retomada de antigas formas de exploração, tornando-as, assim, mais intensas. Dentre os exemplos apresentados, podem-se citar piores condições salariais e de trabalho; fragilidade de vínculos contratuais; flexibilização da jornada, etc.

Desse modo, sob a aparência do “novo”, da “modernização” das relações trabalhistas, da necessidade de competição de mercado, “[...] de assegurar as condições de concorrência com outras empresas do ramo [...]” (ARAÚJO; FERREIRA, 2009, p. 138), foram articuladas formas passadas e atuais de exploração, principalmente sobre as mulheres. Conforme afirmam as autoras, há uma “[...] superposição de novos e antigos mecanismos de segmentação de gênero [...]” (ARAÚJO; FERREIRA, 2009, p. 137):

Em todos os casos em que as trabalhadoras estão em maioria, as habilidades necessárias à execução das tarefas são, em geral, adquiridas através do processo de socialização e de formação de gênero no espaço doméstico e não são considerados nem pagos como trabalho qualificado, com exceção das que trabalham na educação e na saúde, tradicionalmente nichos do trabalho feminino, por serem identificados com as tarefas da mãe no lar⁶. (ARAÚJO; FERREIRA, 2009, p. 137).

Dessa forma, a precarização do trabalho das mulheres se daria com base em reafirmações de estereótipos, de modo que se conformariam novas formas de exploração capitalista, articuladas com mecanismos antigos de discriminação de gênero:

A especificidade do trabalho feminino e sua eficácia, de acordo com o discurso patronal, estão nas habilidades naturais ou “corporais” das mulheres (paciência, destreza, minúcia, habilidade no trato com o público, timbre agradável da voz, capacidade de desempenhar várias tarefas) ou adquiridas “naturalmente” nas tarefas domésticas. Trata-

⁶ Cabe destacar também, na citação exposta por Araújo e Ferreira (2009), uma referência a como, socialmente, o trabalho feminino na educação seria considerado *qualificado*. Sobre este ponto, é importante fazer uma observação: como vem sendo debatido ao longo deste texto, essa *qualificação* é vista como desigualdade entre docentes, sendo, inclusive, uma das principais pautas de reivindicação de profissionais da Educação Infantil.

-se de um conjunto de representações sociais apropriado pelo capital e instrumentalizado como justificativa para a desvalorização e para subremuneração das tarefas executadas pelas trabalhadoras. (ARAÚJO; FERREIRA, 2009, p. 143).

Ainda que as autoras estejam discutindo as condições das mulheres nos processos de terceirização no setor industrial, a partir destes trechos é possível estabelecer relações com a situação das professoras de Educação Infantil. A justificativa para as piores condições de trabalho e remuneração deste setor do professorado estaria na articulação de formas *arcaicas* e *modernas* de exploração, como através de pressuposições sobre características supostamente intrínsecas às mulheres – a disposição ao cuidado, a “natureza” maternal, etc. O atrelamento de suas atividades às tarefas domésticas faz com que seu trabalho seja considerado menos qualificado e, portanto, mais intensamente explorado.

Mesmo discutindo experiências de trabalhadoras na indústria, as reflexões de Elisabeth Souza Lobo trazem elementos importantes ao debate sobre organização do trabalho e vida no cotidiano das mulheres, os quais podem ser estendidos às análises sobre docentes:

A relação de trabalho é não apenas permanente, mas determinante na organização de sua vida. A análise destas práticas sugere a distinção de dois tempos: o tempo do trabalho ligado à sobrevivência, no campo ou em casa, no cotidiano, e, o tempo de trabalho assalariado, que remete a um emprego e que produz a separação entre trabalho doméstico e o emprego em termos de espaços e relações. Por outro lado, as diferentes práticas de trabalho se articulam, se superpõem e se impõem na vida destas mulheres sem lugar para qualquer escolha. O trabalho doméstico faz parte da condição de *mulher*, o emprego faz parte da condição de *mulher pobre*. (LOBO, 1991, p. 171, grifo do autor).

O trabalho – doméstico e assalariado – é central para a condição de mulher. Isto é, mesmo havendo dois *tempos* de trabalho distintos – o do emprego e o doméstico – na construção social da mulher, os âmbitos particular e público são confundidos, de modo que o trabalho doméstico acaba definindo as atribuições das mulheres em todos os espaços. Para Leite e Rizek (1998, p. 292), a “[...] natureza supostamente corporal do trabalho que constrói as qualificações femininas como naturais aparecem associadas às atividades domésticas, inscritas como reprodução ‘natural’ da vida.”

Este é um elemento presente nas discussões sobre a Educação Infantil, mesmo em momentos de mobilização. Retomando as entrevistas da greve de Belo Horizonte de 2018, a professora J. R. faz questão de expressar que, além da qualidade do trabalho, as docentes o fazem com *amor*, como se isso fosse um pré-requisito para a atuação na área, coerente com a construção social do que é ser mulher.

Nesse sentido, ao pensarem o lugar ocupado pelo feminino na reestruturação produtiva, Leite e Rizek (1998, p. 283) explicitam três dimensões que, além do trabalho das operárias, também podem auxiliar na análise do trabalho das professoras:

[...] os usos do trabalho feminino e as representações sobre o feminino assentadas sobre os conteúdos das tarefas e as qualificações reque-

ridas para o trabalho, que aparecem como desqualificação, ou como qualificações denegadas. [...] o lugar ocupado pelo trabalho feminino no processo de reestruturação produtiva pode ser pensado a partir de três dimensões que se complementam, ao mesmo tempo que elucidam os conteúdos das segregações de gênero: (1) a manutenção do confinamento das mulheres em postos de trabalho cujo conteúdo guarda estreita semelhança com o trabalho doméstico; (2) a identificação do uso das sensibilidades corporais com o trabalho feminino desqualificado, simples e naturalizado; e (3) a produção de um consentimento fabril associado à construção de imagens marcadas pela equalização das exigências domésticas e fabris que configuram um feminino dócil e confinado à esfera privada da vida doméstica.

Ou seja, o magistério na Educação Infantil segue sendo composto quase completamente por mulheres, sem indícios de reversão dessa tendência. Parte significativa das explicações desse fenômeno está na identificação desta profissão como uma extensão do espaço familiar – cabe destacar que as professoras ainda são chamadas de “tias”.

Assim, é esperada destas professoras a execução de tarefas como higiene, alimentação e segurança das crianças, ou seja, ações que, nesse imaginário, não estariam ligadas à prática pedagógica fundamentada em uma formação acadêmica prévia, sinal de qualificação para seu exercício. Exige-se, ainda, que as professoras se portem com “dedicação”, “docilidade” e “amor”, atribuições caracterizadas como do ambiente doméstico, privado. Não por acaso, sua presença no espaço político, público é vista com estranheza, ou mesmo com reprovação, e, como demonstrado em Belo Horizonte (MG), respondida com maior violência e repreensão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado, a grande maioria de docentes da Educação Básica, no Brasil, são mulheres. A porcentagem de professoras aumenta conforme menor a idade do público atendido. Em especial na Educação Infantil, as professoras enfrentam diversos desafios no cotidiano, como precárias condições e aumento da intensidade do trabalho; menores salários (o que se torna mais visível em comparação com os demais docentes); redução da autonomia na ação pedagógica; e deslegitimação de sua profissão por parte de famílias e governos.

A reestruturação produtiva, ao atingir as escolas, tende a não melhorar esse cenário. Diversos autores indicam como o trabalho docente tende a ser cada vez mais intensificado, prolongado e controlado. É importante compreender esse processo a partir da constatação da maioria absoluta de mulheres na categoria, pois, como indica a literatura abordada ao longo deste texto, a organização do trabalho contemporâneo, principalmente o feminino, articula formas de exploração passadas e presentes, em uma espécie de simbiose entre capitalismo e patriarcalismo. Assim, a exploração do trabalho fundada em estereótipos construídos historicamente, que naturalizam as atribuições características do espaço doméstico – privado, de cuidado – às mulheres, atinge, necessária e centralmente, o trabalho docente.

Porém, ao contrário do que afirmam estes estereótipos, que estabeleceriam como característica feminina um “[...] silêncio que consente com a ordem [...]”

(PERROT, 2008, p. 13), é necessário que se analise a história de modo distinto, compreendendo, nos fenômenos sociais, as intervenções e organizações protagonizadas pelas mulheres – ou seja, seu reconhecimento como sujeito social e político. Varikás (2007, p. 78), ao se opor a análises que, em sua interpretação, subestimam a ação humana, elabora um questionamento:

Mesmo correndo o risco de parecer ingênua e subjetivista, não se pode deixar de colocar certas questões: qual é a participação ativa dos atores situados na base da hierarquia nesses processos de diferenciação que as próprias hierarquias estabelecem? Teriam eles a possibilidade de subverter as formações discursivas nas quais estão presos ou estão eles condenados a se dobrarem perante as “leis” dessas formações e a apresentarem apenas algumas variantes enunciativas? Por qual viés podem-se estudar estas possibilidades e seus momentos de emergência?

Retomando os exemplos das lutas citados no início deste texto, bem como as polêmicas em torno da questão da profissionalização da docência e da reestruturação produtiva em relação ao trabalho das mulheres, algumas questões podem ser esboçadas. Por exemplo, ainda que, como dito anteriormente, o significado da profissionalização docente esteja em constante disputa – de um lado, docentes reivindicando autonomia, e, de outro, governos e autoridades buscando legitimar determinadas políticas educacionais –, trazendo preocupação ao professorado, que normalmente é culpabilizado pelos resultados insuficientes da educação (HYPOLITO, 1999), essa é uma pauta que pode representar interesses da categoria, especialmente na Educação Infantil.

Esse é o grupo que, no conjunto dos docentes, enfrenta as piores condições de trabalho. Por ser considerada porção da categoria menos qualificada, cujos requisitos para o cumprimento das funções seriam subjetivos – como o “amor” –, sua exploração é maior. Nesse sentido, a demanda por profissionalização, ao exigir o reconhecimento de todos os níveis educacionais como partes de um mesmo conjunto, que deve ser realizado por profissionais e regulado a partir de uma legislação comum, superior às relações pessoais, pode trazer melhorias significativas à vida destas professoras.

Além disso, a profissionalização pode ser um elemento de diferenciação em relação ao trabalho doméstico. Isto é, uma ferramenta de legitimação das práticas pedagógicas aplicadas pelas professoras contra questionamentos levantados frequentemente, tanto por famílias quanto pela equipe gestora da escola (coordenadores e diretores). Isto porque, em relações de trabalho *informais*, ou com pouca formalização de suas atribuições, a direção escolar teria maiores possibilidades de intervenção sobre a prática docente, por conta da desigualdade nas relações de poder, em uma hierarquia que reproduz, em ambiente escolar, a estrutura patriarcal de organização social – cabe lembrar a idealização de cargos de gestão como masculinos.

A profissionalização poderia acarretar, ainda, outra questão importante: o reconhecimento das professoras como sujeitos políticos, com direito a voz e intervenção no espaço público. Ainda que, em tese, todas e todos os trabalhadores tenham direitos políticos, os exemplos de repressão como os de Belo Horizonte (MG) indicam que esse direito precisa ser constantemente *disputado* – afinal, na

construção social do que é ser mulher, a ela estaria relegado o espaço privado, doméstico, da reprodução social, do silêncio. Esse é um elemento central, enfatizando que, na Educação Infantil, cerca de 95% do corpo docente são mulheres.

Portanto, diversos os desafios impostos ao professorado. Na reestruturação produtiva, é comum o discurso da racionalização, da profissionalização da docência estar ligado à proletarização, com a perda do controle do trabalho; à vigilância; às privatizações; ao aumento da intensidade do trabalho; às mudanças nos regimes de contratação; à desmoralização do trabalho, embasada em resultados de avaliações externas que pouco dizem respeito à realidade escolar. Frente a um cenário com tamanhas dificuldades, é necessário que se analisem com atenção os processos de resistência que surgem, as reivindicações elaboradas nos diferentes estratos da categoria, como no caso da Educação Infantil. Pautas que exigem mais respeito, ou igualdade de tratamento com outros setores de docentes, expressam mais que uma aspiração por *status*, mas sinalizam inconformidades com o modo pelo qual a educação segue sendo estruturada, com o papel reservado às mulheres – que são a imensa maioria – nesse projeto.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. Especialização flexível e gênero: debates atuais. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 52-57, jan./mar. 1994. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4098837/mod_resource/content/2/Abreu%20%281994%29%20SPP%20v08n01_06.pdf. Acesso em: 3 set. 2019.
- APPLE, M. W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARAÚJO, A.; FERREIRA, V. C. Terceirização e relações de gênero. In: DRAU, D. M.; RODRIGUES, I. J; CONCEIÇÃO, J. J. (org.). *Terceirização no Brasil: do discurso da inovação à precarização do trabalho*. São Paulo: Annablume/ CUT, 2009. p. 129-150.
- BERNARDO, J. O proletariado como produtor e como produto. *Revista de Economia Política*, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 83-100, jul./set. 1985. Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Bernardo,%20Jo%C3%A3o/o%20proletariado%20como%20produtor%20e%20como%20produto%20-%20bernardo.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.
- BRASIL. Etapas do ensino asseguram cidadania para crianças e jovens. *Brasil.gov*, 23 dez. 2017. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2012/04/etapas-do-ensino-asseguram-cidadania-para-criancas-e-jovens>. Acesso em: 3 jul. 2019.
- FERREIRA, P. Salário mínimo pago ao professor no Brasil é um dos piores do mundo. *O Globo*, 30 out. 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/salario-minimo-pago-ao-professor-no-brasil-um-dos-piores-do-mundo-23056381>. Acesso em: 13 jun. 2019.
- FREITAS, R.; PIMENTEL, T. Protesto de servidores da educação infantil de BH termina em confronto com a PM. *G1*, Belo Horizonte, 23 abr. 2018. Disponível em: <https://>

g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/protesto-de-servidores-da-educacao-infantil-de-bh-termina-em-confronto-com-a-pm.shtml. Acesso em: 5 set. 2019.

GOULART, G. Os professores da rede pública estadual frente à política educacional neoliberal. *Crítica e Sociedade*, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 48-71, nov. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/36340>. Acesso em: 23 set. 2019.

HYPOLITO, A. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado?. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. São Paulo: Papirus, 1999. p. 81-100.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 14 set. 2019.

JORNAL MINAS. Mantida a greve dos professores da educação infantil em BH. *Jornal Minas*, Belo Horizonte, 25 abr. 2018. 1 vídeo (5:20 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sz8bbWyt9W4>. Acesso em: 14 set. 2019.

LEITE, M. P.; RIZEK, C. S. Dimensões e representações do trabalho fabril feminino. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 10, p. 281-307, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/4444569>. Acesso em: 24 set. 2019.

LOBO, E. S. *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LÜDER, A.; CUBAS, M. G. Mulheres levam mais tempo e ganham menos para dirigir escolas. *Folha de São Paulo/UOL*, São Paulo, 16 jun. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/06/mulheres-levam-mais-tempo-e-ganham-menos-para-dirigir-escolas.shtml>. Acesso em: 18 set. 2019.

PERROT, M. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 4, p. 9-28, jan. 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1733>. Acesso em: 14 set. 2019.

ROCHA, M. C. A organização do magistério público da Educação Básica mineira: momentos, lutas e protagonismos das mulheres. In: SEMINÁRIO NACIONAL GÊNERO E PRÁTICAS CULTURAIS, 2., 2009, João Pessoa. *Anais [...]*. João Pessoa: Histed-PB, 2009. Disponível em: <http://itaporanga.net/genero/gt4/10.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

SAES, D. A ideologia docente em “A reprodução”, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. *Educação & Linguagem*, São Paulo, v. 10, n. 16, p. 106-125, jul./dez. 2007. DOI: 10.15603/2176-1043/el.v10n16p106-126.

SAFFIOTI, H. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, J. F.; AGUIAR, R. M. A feminilização da gestão escolar. *Revista acadêmica Oswaldo Cruz*, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.oswaldocruz.br/download/artigos/social16.pdf>. Acesso em: 4 set. 2019.

SINDREDE-BH. Boletim especial Educação Infantil. *Rede BH*, Belo Horizonte, 16 jun. 2018. Disponível em: <http://redebh.com.br/apos-mais-de-50-dias-de-greve-professoras-da-educacao-infantil-conquistam-importante-vitoria-na-equiparacao-da-carreira/>. Acesso em: 14 out. 2019.

SOUZA, D. Relações de classe dos docentes da Rede Básica: degradação no trabalho e resistência à proletarização. *Crítica e Sociedade*, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 4-25, nov. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/view/36319>. Acesso em: 1 set. 2019.

TRÓPIA, P. “O mundo como representação”: ideologias no meio docente. *Crítica e Sociedade*, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 26-47, nov. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/view/36339>. Acesso em: 14 set. 2019.

VARIKAS, E. Gênero, experiência e subjetividade: a propósito do desacordo Tilly-Scott. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 3, p. 63-84, jan. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1723>. Acesso em: 14 nov. 2019.

VENCO, S. Precariedades: desdobramentos da Nova Gestão Pública no trabalho docente. *Crítica e Sociedade*, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 72-90, nov. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/view/36341>. Acesso em: 14 set. 2019.

VENTURINI, A. M.; THOMASI, F. B. A feminização na educação infantil: uma questão de gênero. *Revista Científica Digital da FAETEC: EDU.TEC*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <https://studylibpt.com/doc/3816645/a-feminiza%C3%A7%C3%A3o-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil--uma-quest%C3%A3o-de>. Acesso em: 14 set. 2019.

Recebido em: 12 mar. 2020

Aceito em: 29 abr. 2020