PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM HISTÓRIA

OSMARINA MOTA SIQUEIRA

A DUPLA JORNADA DE TRABALHO FEMININO: REALIDADE, IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS

GOIÂNIA
2016

OSMARINA MOTA SIQUEIRA

A DUPLA JORNADA DE TRABALHO FEMININO: REALIDADE, IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Ivoni Richter Reimer

GOIÂNIA

2016

S616d Siqueira, Osmarina Mota
A dupla jornada de trabalho feminino[manuscrito]: realidade, implicações e perspectivas/ Osmarina Mota Siqueira.-- 2016.
121 f.; il. 30 cm

Texto em português com resumo em inglês
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em História, Goiânia, 2016
Inclui referências f.108-115

1. Educação de crianças - História - Brasil. 2. Mulheres - Emprego. 3. Mulheres - Condições sociais. 4. Professoras. 5. Horário de trabalho. I.Reimer, Ivone Richter. II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 305-055.2(043)

A DUPLA JORNADA DE TRABALHO FEMININO: REALIDADE, IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS

Dissertação aprovada em 12 de dezembro de 2016, no curso de Mestrado em História da Pontifícia Universidade Católica de Goiás para a obtenção do grau de Mestre em História.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Ivoni Richter Reimer
PUC Goiás (Presidente)

Dra. Maria Cristina Nunes Ferreira Neto
PUC Goiás

Dra. Sandra Maria de Oliveira
Faculdade Araguaia

Dr. Eduardo Gusmão de Quadros
PUC Goiás (suplente)

Dr. Cristiano Alexandre dos Santos
UEG (suplente)

Dedico este trabalho ao meu esposo, Lázaro Antônio, e aos meus filhos, Lázaro Vinícius e Rafaela Lívia, pelo apoio, incentivo e carinho.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Ivoni Richter Reimer, especialmente pela atenção, disposição, pelas contribuições científicas e orientações fundamentais para a elaboração deste trabalho.

À Prof.ª Dr.ª Maria Cristina Nunes Ferreira Neto e ao Prof. Dr. Eduardo Gusmão de Quadros, que, ao participarem da banca de qualificação, contribuíram para o aprimoramento desta dissertação.

A todos os professores e colegas, com os quais convivi durante este curso, pelo aprendizado e pela troca de experiências.

Ao coordenador do curso e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em História, pela atenção e pelo apoio em todos os momentos necessários.

À banca examinadora, por aceitar o convite para participar desse momento conclusivo.

Às professoras dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) Colemar Natal e Silva e Deputado Solon Batista Amaral, por participarem da pesquisa de campo, fundamental para este trabalho.

À Universidade Federal de Goiás, pela oportunidade concedida para me dedicar exclusivamente aos estudos. A todos os colegas da Faculdade de Educação, em especial, à Selma Simone, pelo incentivo e por assumir minhas atividades de trabalho neste período.

À Edna, pela amizade e solidariedade. À Lindinalva, pelo apoio e pela contribuição em momentos específicos de minhas limitações.

Ao meu pai, Timóteo Bezerra Neves (*in memorian*), de quem herdei o bom humor, que contribuiu para que os momentos mais tensos deste trabalho se tornassem mais leves.

À minha mãe, Eva da Mota e Silva, que sempre nos ensinou que o estudo é indispensável para o desenvolvimento do ser humano.

Aos meus irmãos, por entenderem a minha ausência neste período, em especial, à Elza, que, por estar mais perto fisicamente, me apoiou de modo incondicional.

Ao meu esposo, Lázaro Antônio, pelo amor e companheirismo. E aos meus filhos Lázaro Vinícius e Rafaela Lívia, pelo carinho e pela motivação.

Em especial, expresso minha gratidão ao meu Deus, pela fé e por ter me sustentado com ousadia e determinação para concluir mais esta etapa na minha vida.

[...] as histórias são ciências e arte, manifestação profunda do que existe disso que chamamos de humano em nós. [...] contar história é compartilhar experiências, saberes, ir ao encontro, abrir portas, olhar para dentro, olhar para o mundo.

(Andréa Serpa)

RESUMO

SIQUEIRA, Osmarina Mota. *A dupla jornada de trabalho feminino*: realidade, implicações e perspectivas. Dissertação (Mestrado em História) − Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

Neste estudo, buscou-se investigar a dupla jornada de trabalho feminino − remunerado e doméstico − e as implicações desta, em vários aspectos, na vida de professoras de Educação Infantil, sob a perspectiva de gênero. Para se alcançar os objetivos pretendidos neste estudo, realizou-se pesquisa bibliográfica, na qual se obteve a contribuição de vários autores sobre: a inserção das mulheres no mercado trabalhista, a emancipação feminina, as mulheres na profissão docente, a desigualdade de gênero nas relações de trabalho, entre outros. Além disso, foi realizada uma pesquisa de campo, antecipadamente aprovada pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (CEP PUC Goiás), tendo como sujeitos professoras de dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), na cidade de Goiânia. Nesta pesquisa, utilizaram-se questionários como técnica de coleta de dados cujos resultados foram fundamentados na pesquisa bibliográfica realizada. Nesta pesquisa, analisaram-se também documentos relacionados à Educação Infantil no Brasil, bem como a Proposta Político-Pedagógica/2016 dos próprios CMEIs, onde se realizou a pesquisa de campo. Esta se desenvolveu com as abordagens qualitativa e quantitativa, como forma de explicitar melhor os seus resultados. Na análise dos dados obtidos, notou-se a extensa jornada de trabalho desenvolvida pelas professoras pesquisadas, envolvendo os dois espaços de trabalho, nos quais elas atuam no seu cotidiano. Ficaram evidentes, também, as implicações dessa dupla jornada sobre a saúde física e emocional da maioria das professoras pesquisadas. Diante dessa realidade, buscou-se refletir sobre perspectivas que possam alterar essa situação vivida não só pelas professoras de Educação Infantil, mas pela maioria das mulheres trabalhadoras nas mais variadas profissões.

Palavras-chave: Dupla jornada de trabalho. Docência feminina. Educação Infantil. Divisão sexual do trabalho.

ABSTRACT

SIQUEIRA, Osmarina Mota. The woman's work double journey: reality, implications and perspectives. Thesis (MA in History). Catholic University of Goiás (*Pontifícia Universidade Católica de Goiás*), Goiânia, 2016.

In this study, we sought to investigate the woman's work double journey – paid and domestic - and the implications of this, in many ways, in the life of the Basic Education teachers, from a gender perspective. To achieve the intended objectives in this study, there was a bibliographic research, in which it was obtained the contribution of several authors on: the inclusion of women in the labor market, women's emancipation, women in the teaching profession, gender inequalities in labor relations, among others. In addition, a field survey was conducted, approved by the Ethics Committee of the Catholic University of Goiás (*CEP PUC Goiás*), whose subjects were teachers of two Early Childhood Municipal Centers (*CMEIs*) in the city of Goiania. In this research, questionnaires were used as data collection technique, and the results were based on the literature survey. In this research, documents were also analyzed related to Early Childhood Education in Brazil, as well as the Political-Pedagogical Propose/2016 in CMEIs, where field research was accomplished. This research was developed with qualitative and quantitative approaches, in order to better explain the results. In analyzing the data, the long work journey developed by the teachers surveyed, involving the two workspaces, in which they act in their daily lives. The implications of this double journey were also evident on physical and emotional health of the majority of the surveyed teachers. Before this reality, we sought to reflect on prospects that can change this situation experienced not only by the teachers of Early Childhood Education, but also by the majority of women workers in various professions.

Keywords: Work double journey. Women teaching. Child education. Work Sexual Division.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Mapa satélite do Bairro Parque das Laranjeiras, Goiânia, 2016.....116

FIGURA 2 – Fachada e entrada do CMEI Colemar Natal e Silva.....52

FIGURA 3 – Crianças no berçário do CMEI Colemar Natal e Silva.....53

FIGURA 4 – Refeitório do CMEI Colemar Natal e Silva.....56

FIGURA 5 – Crianças brincando no CMEI Colemar Natal e Silva.....57

FIGURA 6 – Parquinho no CMEI Colemar Natal e Silva.....58

FIGURA 7 – Fachada e interior do CMEI Deputado Solon Batista Amaral.....60

FIGURA 8 – Crianças no corredor do CMEI Deputado Solon Batista Amaral.....61

FIGURA 9 – Parquinho no CMEI Deputado Solon Batista Amaral.....62

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Dados de identificação do grupo de professoras pesquisadas no CMEI Colemar Natal e Silva.....69

QUADRO 2 – Dados de identificação do grupo de professoras pesquisadas no CMEI Deputado Solon Batista Amaral.....70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

1 A CULTURA PATRIARCAL NO BRASIL E A EMANCIPAÇÃO FEMININA NO SÉCULO XIX E XX 16

1.1 AS MULHERES E A SOCIEDADE PATRIARCAL 17
1.2 A EDUCAÇÃO FORMAL FEMININA NA CULTURA PATRIARCAL 24
1.3 A EMANCIPAÇÃO FEMININA 28
1.3.1 Movimentos e Conquistas Gerais 29
1.3.2 Conquistas das Mulheres na Educação e no Trabalho Docente 33

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL 44

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL, EM GOIÁS E, ESPECIFICAMENTE, EM GOIÂNIA 44
2.1.1 Histórico do Centro Municipal de Educação Infantil Colemar Natal e Silva 51
2.1.2 Histórico do Centro Municipal de Educação Infantil Deputado Solon Batista Amaral 59
2.2 REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO 64
2.2.1 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa de Campo 65
2.2.2 Análise e Interpretação dos Dados Coletados 68
2.2.3 Aspectos da Vida Profissional e Pessoal das Professoras de Educação Infantil 74
2.2.4 Trabalho Remunerado e Trabalho Doméstico 78

3 A DUPLA JORNADA DE TRABALHO DOCENTE FEMININO 82

3.1 A DESIGUALDADE DE GÊNERO NAS RELAÇÕES DE TRABALHO 82
3.2 A DUPLA JORNADA DE TRABALHO – DOCENTE E DOMÉSTICO - E SUAS IMPLICAÇÕES NA VIDA DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL 90
3.3 PERSPECTIVAS DE MUDANÇAS NA DUPLA JORNADA DE TRABALHO FEMININO 97

CONCLUSÃO 105

REFERÊNCIAS 108

FIGURA 116

ANEXOS 117

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema a dupla jornada de trabalho feminino, remunerado e doméstico. E teve como objetivo principal investigar a existência dessa dupla jornada e descobrir, em caso positivo, os seus impactos na vida pessoal, profissional e familiar de professoras que exercem docência, especificamente nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs): Colemar Natal e Silva e Deputado Solon Batista Amaral, na cidade de Goiânia, por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Tal pesquisa motivou a pesquisadora porque esta trabalha em uma instituição de ensino que forma pedagogos(as) e por conhecer parte do trabalho desenvolvido com crianças em sala de aula. Isto despertou o interesse em descobrir se, além do trabalho docente, as professoras ainda desempenham tarefas domésticas no lar e em que implica esse acréscimo de atividades para sua qualidade de vida.

A justificativa para se estudar este tema se deu, pois, pela percepção da grande quantidade de profissionais mulheres que trabalham com a Educação Infantil no nosso país e por reconhecer que, além de nobre, essa profissão requer muito esforço, tendo em vista o público infantil com o qual as professoras trabalham diretamente. A razão é que, além do trabalho educativo a ser desenvolvido com as crianças, estas exigem muita responsabilidade, esforço físico e atenção contínua (ZIBETTI e PEREIRA, 2010). Essa realidade contribui para o desgaste físico e emocional dessas professoras, que desenvolvem as suas atividades num ritmo intenso, na tentativa de atender as expectativas sociais relacionadas ao seu trabalho produtivo. Como afirma Leite et al (2011, p. 3):

> Ser professor é uma das profissões mais estressantes [...], ainda mais em educação infantil onde, geralmente, a jornada de trabalho dos professores é larga, com raras pausas de descanso e/ou refeições breves e em lugares desconfortáveis. O ritmo é intenso e variável, com início muito cedo pela manhã, podendo ser estendido [...] em função de dupla ou tripla jornada de trabalho.

Por outro lado, a história nos mostra que são as mulheres quem mais dedicam tempo às atividades reprodutivas. Embora outras pessoas da própria família, como esposo e filhos, também desenvolvam tarefas domésticas no lar, sabe-se que são as mulheres quem assumem, majoritariamente, tais funções tanto no sentido de administrá-las quanto de executá-las e, ainda, cuidam das necessidades específicas dos familiares (BRUSCHINI, 2006). Tudo isso, somado às atividades

remuneradas que as mulheres desenvolvem, pode lhes causar um estado de tensão/estresse constante. Afirma Amaral (2012, p. 18) que “o acúmulo de atividades profissionais e domésticas [...] pode deteriorar a saúde física e emocional das mulheres”. Percebe-se, portanto, que a situação de sobrecarga de trabalho pode comprometer a qualidade de vida das mulheres, tanto pessoal quanto profissionalmente.

Diante da realidade de dupla jornada de trabalho que envolve a maioria das mulheres brasileiras, surge uma indagação: Quais fatores são responsáveis por essa dupla jornada? Nossa hipótese se baseia na desigualdade de gênero nas relações de trabalho. Procurou-se, portanto, além de descobrir a existência de dupla jornada na vida das professoras de Educação Infantil pesquisadas, a comprovação de nossa hipótese.

Ressalta-se que a incessante busca das mulheres pelo mercado de trabalho não se dá apenas pela necessidade financeira, mas também pela realização pessoal e profissional, isto é: “a mulher procura firmar sua identidade pessoal para além dos limites do lar, buscando satisfação na execução de projetos pessoais, que envolvam um trabalho profissional e uma carreira” (LADEIRA, 2000, p. 2). Por outro lado, isso pode contribuir também para uma sobrecarga de funções a serem desempenhadas no seu dia a dia.

Tendo por base esse estudo, que se reportou até o século XIX, na pesquisa bibliográfica, pode-se dizer, numa breve retomada histórica, que, desde a grande inserção das mulheres no mercado trabalhista, proveniente do crescimento industrial, estas têm desempenhado, de forma geral, dupla jornada de trabalho. Conforme Matos e Borelli (2012), mesmo com a ampliação da presença das mulheres no mercado produtivo, grande parte delas tem que lidar com a dupla jornada de trabalho − remunerado e doméstico −, incluindo cuidados com a família, o que sobrecarrega o seu cotidiano com inúmeras solicitações.

Para a investigação pretendida, realizou-se de início uma revisão bibliográfica, que ocorreu também durante todo o período deste estudo. Segundo Marconi e Lakatos (2002, p. 71), “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.” Como referenciais teóricos, utilizaram-se, neste trabalho, contribuições de vários autores(as), principalmente referentes às categorias de gênero e à dupla jornada de

trabalho, dentre os quais: Joan Scott (1991); Bruschini (2006); Pedro (2012); Matos e Borelli (2012); Castells (2013); Ávila e Ferreira (2014).

Realizou-se, também, neste estudo, uma análise documental incluindo consultas: à Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996); à Lei das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010); ao Regimento dos Centros Municipais de Educação Infantil no município de Goiânia; às Propostas Político-Pedagógicas dos CMEIs, onde se realizou a pesquisa, e a outros documentos.

Em seguida, procedeu-se à pesquisa de campo, cujo projeto foi aprovado, anteriormente, pelo Comitê de Ética (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/Goiás). Utilizou-se, nesta pesquisa, o questionário (Anexo 3) como técnica de investigação e, neste, foram escritas questões pertinentes, com o objetivo de proporcionar os conhecimentos propostos. Conforme Marconi e Lakatos (2002, p. 98), dentre as várias vantagens do questionário como técnica de pesquisa, pode-se citar: “Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas; há menos risco de distorção pela não influência do pesquisador”.

Os questionários foram respondidos pelas professoras de Educação Infantil, que se dispuseram a participar deste estudo e exercem o magistério nos dois CMEIs selecionados. Após a coleta de dados, iniciou-se análise e interpretação destes, demonstrando-se, em seguida, os resultados alcançados, visto que “a importância dos dados está não neles mesmos, mas no fato de proporcionarem respostas às investigações” (MARCONI e LAKATOS, 2002, p. 34). Procuraram-se evidenciar estes resultados de forma precisa e compreensível a todos os que tiveram interesse em conhecer este trabalho.

Para melhor compreensão dos resultados, utilizou-se a abordagem qualitativa, à medida que foram analisadas as opiniões e os valores demonstrados nas respostas do questionário, com base em referenciais teóricos deste estudo. Em alguns momentos, fez-se uso, também, da abordagem quantitativa, especificando-se os dados em quadros e percentuais.

A partir do exposto, estruturou-se o texto desta dissertação em três capítulos. No primeiro, há uma breve apresentação da cultura patriarcal no Brasil a partir do século XIX. Descreve-se, sucinta e historicamente, a vida das mulheres nessa sociedade, com enfoque na educação formal, no mundo do trabalho, na

emancipação e nas conquistas femininas em vários aspectos, especialmente na área da docência.

No segundo capítulo se apresenta uma breve história da Educação Infantil no Brasil, em Goiás e, especificamente, em Goiânia, relatando-se, ainda, a história dos CMEIs selecionados para a realização da pesquisa. Em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos, a análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa de campo.

No terceiro capítulo busca-se refletir sobre a dupla jornada de trabalho docente feminino e suas implicações, especialmente na vida das professoras de Educação Infantil. Procura-se analisar a divisão sexual do trabalho sob a perspectiva de gênero e avaliam-se, também, possíveis alternativas de mudanças nessa realidade de dupla jornada.

Com o resultado desta pesquisa, pretende-se colaborar com a academia científica, apontando contribuições que venham ampliar a construção do conhecimento na área pesquisada − a dupla jornada de trabalho feminino. Pretende-se, também, dar um retorno às professoras que responderam à pesquisa, lhes devolvendo seus resultados. Estes podem ter repercussões importantes em suas vidas, à medida que provocarem reflexões e buscarem alternativas que possam melhorar seu bem-estar pessoal e profissional. Isto pode ser uma das contribuições desta pesquisa, extensiva a outras e a mais pessoas interessadas na temática.

1 A CULTURA PATRIARCAL NO BRASIL E A EMANCIPAÇÃO FEMININA NOS SÉCULOS XIX E XX

O conhecimento acerca da vida das mulheres numa perspectiva histórica contribuirá para a melhor compreensão da realidade das mulheres contemporâneas em vários aspectos. Para tal conhecimento, faz-se necessário retornar no tempo para perceber o mundo e o modo que viveram, conhecer a história de lutas e conquistas das mulheres do passado.

Muitos leitores interessados e até mesmo curiosos procuram conhecer mais sobre a história e os ricos detalhes da vida das mulheres de outrora, os quais envolvem família, educação, sociedade, trabalho e relacionamentos. Essa história só se tornou conhecida porque foi registrada no passado em documentos, livros, fotos, jornais e outros (PRIORI, 2013).

O movimento feminista, em suas lutas por melhorar a vida das mulheres, tanto no aspecto pessoal quanto profissional, contribuiu para despertar o interesse pela história das mulheres, que se ampliou como objeto de estudo da história. As muitas e variadas diferenças existentes entre as mulheres, tais como: classe social, cultura, características físicas e biológicas, credo e outras são razões suficientes para se investigar não somente a história da mulher, mas a história das mulheres que, com a multiplicação dos interesses de estudo, tornaram-se “objeto e sujeito da história” (SOIHET, 1997, p. 275).

Segundo essa historiadora, várias e diferentes temáticas têm sido abordadas no avançar da história das mulheres. Contudo, aos assuntos analisados anteriormente, como trabalho, educação e política, foram inseridos novos interesses de pesquisa, dentre os quais: a família, a sexualidade e os sentimentos.

> [...] novos temas ou antigos objetos vistos através de novos olhares ou, ainda, temáticas tradicionalmente pertencentes a outros campos de conhecimento têm sido objeto de um número crescente de investigações históricas, através dos mais variados enfoques (ENGEL, 1997, p. 297).

Optou-se por fazer este trabalho reportando-se ao século XIX, por ter se iniciado, naquele período, a chamada primeira onda do Movimento Feminista, cujas reivindicações almejavam vários direitos, dentre os quais o direito ao voto, à educação e ao trabalho, os quais serão discorridos no decorrer deste primeiro capítulo.

Pretende-se, também, apresentar, de forma sucinta, como viviam as mulheres na sociedade patriarcal, no século XIX, com enfoque nos seguintes aspectos: relacionamento conjugal, sexualidade, mundo do trabalho e várias transformações ocorridas na sociedade com repercussões na vida dessas mulheres. Tal retrospectiva tem o intuito de compreender melhor a realidade atual de trabalho da professora de Educação Infantil, objeto específico desse estudo. “A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro” (LE GOFF, 1996, p. 477).

Neste capítulo, serão ressaltados, ainda, a escolaridade das mulheres e o progresso, embora lento, que elas alcançaram nesta área, no mesmo período. Será feita, também, uma breve análise sobre a emancipação feminina, baseada no Movimento Feminista que aconteceu no Brasil, em três ondas ou momentos distintos, cada um com seus objetivos específicos.

Em suma, o conhecimento da história das mulheres não se resume apenas a narrativas, mas a fatos que conduzem a reflexões sobre as transformações ocorridas por um longo período de tempo na vida das mulheres, abrangendo várias áreas da sociedade.

1.1 AS MULHERES E A SOCIEDADE PATRIARCAL

A história das mulheres, nesse capítulo, revela as transformações por elas vividas desde a sociedade patriarcal, do século XIX, em que a figura masculina detinha relevante poder sobre a mulher e os filhos, até os dias atuais em que, apesar de ainda existir uma cultura de patriarcalismo[1], este é menos predominante que antigamente. Grande parte das mulheres, na atualidade, assume a liderança não só de sua vida e família, mas também de outras organizações sociais.

> Na ordem patriarcal, a mulher deveria obedecer a pai e marido, passando da autoridade de um para a do outro através de um casamento monogâmico e indissolúvel. O domínio masculino era indiscutível. Os projetos individuais e as manifestações de desejos e sentimentos particulares tinham pouco ou nenhum espaço quando o que importava era o grupo familiar e, dentro dele, a vontade do seu chefe, ou patriarca, era soberana (SCOTT, 2012, p. 16).

[1] Cultura de patriarcalismo: “Caracteriza-se pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre mulher e filhos no âmbito familiar” (CASTELLS, 2013, p. 169).

No início do século XIX, eram normais os casamentos entre parentes de famílias abonadas, com o objetivo de preservar o patrimônio nas mãos dos mesmos que constituíam a elite local.

> Os casamentos ‘arranjados’ facilitavam a manutenção da linhagem e asseguravam a concentração de terras e demais propriedades nas mãos de poucas pessoas e grupos. Também evitavam que essas se dispersassem ao serem divididas entre os diversos herdeiros (HAHNER, 2012, p. 48).

Dessa forma, era difícil para os herdeiros das elites escolherem seus cônjuges. Além disso, naquele período, a maior parte da população do país morava em áreas rurais, pouco povoadas e distantes de cidades maiores. Isto agravava a dificuldade em escolher os parceiros matrimoniais (SCOTT, 2012).

A situação era mais difícil, ainda, para as moças que, a partir de treze anos de idade, já podiam se casar, em obediência aos pais e com pessoas de idade bem superior às suas. Após casadas, essas mulheres, geralmente, procuravam ter muitos filhos, pois, além de satisfazer o desejo do cônjuge e a expectativa da sociedade, isso era considerado, por elas, inclusive, o propósito de suas vidas. O casamento e a exclusividade à família eram tidos como prioridades, os quais eram delimitadores das funções das mulheres na sociedade naquela época (HAHNER, 2012).

A sexualidade da maioria das mulheres no sistema patriarcal era reprimida e ignorada. Sua vida sexual era simplesmente aturada no casamento, tendo apenas o objetivo de procriar, enquanto os homens eram livres até mesmo para buscarem prazer sexual em outras mulheres, fora do matrimônio. Às mulheres era dado pouco acesso para realizar seus sonhos. O padrão de moral que vigorava na época era muito alto e não se concordava com a separação conjugal, principalmente das mulheres que tinham a ousadia de pedir o desquite, as quais por esse motivo eram marginalizadas socialmente. “Aqueles que tinham a coragem de escolher essa via, eram frequentemente vistos como párias (sobretudo as mulheres), indivíduos que haviam falhado na importante tarefa de constituir e manter uma família”. Às mulheres casadas não era permitido o trabalho fora do lar sem que o marido autorizasse, e isso era lei, que só foi transformada em 1943.

> A situação de dependência e subordinação das esposas em relação aos maridos estava reconhecida por lei desde o Código Civil de 1916. Neste Código, o estado civil da mulher casada era equiparado ao ‘dos menores, dos silvícolas, e dos alienados, ou seja, ‘civilmente incapaz’ (SCOTT, 2012, p. 23).

A não participação das mulheres no mercado de trabalho e na área política era reforçada pela Igreja Católica, que fortalecia, desta forma, a submissão das

mulheres em relação ao homem, embora, simultaneamente, esta mesma igreja lhes oferecesse a oportunidade de sair de casa para um trabalho voluntário, o qual lhes proporcionou treino e aprendizagem para outras atividades afins.

> Afinal, as igrejas não eram somente um local para onde as 'mulheres respeitáveis' podiam se dirigir para assistir a missas e decorar o altar. A própria instituição reservava alguns papéis ativos para elas ao incentivar que praticassem a filantropia. Com isso, algumas delas puderam criar associações de apoio a orfanatos e escolas para meninas pobres nas cidades sem afrontar os conservadores (HAHNER, 2012, p. 48).

A grande maioria das mulheres do século XIX era praticamente excluída de participação na sociedade. Elas não atuavam ativamente na política e eram submetidas à liderança dos homens. Ainda que tivessem uma instrução razoável, grande parte das mulheres se restringia ao espaço doméstico, "pois a ela não se destinava a esfera pública do mundo econômico, político, social e cultural. A mulher não era considerada cidadã política" (FALCI, 2013, p. 251).

Nessa época, muitas mulheres trabalhavam com vendas de produtos alimentícios nas feiras, na rua e em suas próprias casas, que eram transformadas em pensão, como forma de ter um horário flexível de trabalho, que conciliasse com suas atividades domésticas e cuidados com a família. Muitos serviços desenvolvidos pelas mulheres eram transmitidos, tradicionalmente, pelos seus familiares. Amas de leite era outra ocupação corriqueira das mulheres nesse período, melhor remunerada em comparação com outras funções, por sua responsabilidade e dedicação às crianças (MATOS e BORELLI, 2012).

Como afirmam as mesmas autoras, no final do século XIX, em consequência do crescimento do setor industrial e urbano no Brasil, grande número de mulheres foi engajada no mercado de trabalho. Expandiu-se o trabalho feminino, apesar deste, ainda, ser considerado suplementar em relação ao trabalho desenvolvido pelos homens. Estes, por serem considerados provedores do lar, recebiam um salário maior que as mulheres, as quais constituíam a maioria dos trabalhadores em vários setores. As funções que elas ocupavam foram aos poucos sendo depreciadas, tanto socialmente como também pelo valor da remuneração. Tais atividades eram desenvolvidas de forma desgastante, em locais carregados de insalubridade e com jornadas excessivas de trabalho.

Em decorrência das ineficazes condições de trabalho e da inexistência de leis trabalhistas, as mulheres entraram na luta e se mobilizaram para reivindicar que as condições de trabalho fossem melhoradas. Grande parte delas confrontou a

situação de maus tratos e até de abusos por parte dos empregadores. Por essas razões, algumas chegaram a ser demitidas, porém, suas lutas constantes contribuíram, em boa parte, para o surgimento de uma legislação trabalhista.

> Entre 1917 e 1919, vinculadas a proporções de ordem moral, apareceram as primeiras medidas regulamentadoras do trabalho feminino, proibindo a jornada noturna das mulheres e a atividade durante o último mês de gravidez e o primeiro do puerpério (MATOS e BORELLI, 2012, p. 129).

As autoras citadas relatam que, apesar das melhorias proporcionadas pela nova legislação trabalhista brasileira, as mulheres tiveram outros problemas, pois passaram a ser vistas por seus contratantes como mais caras e dispendiosas, tornando mais difícil o acesso delas ao mercado de trabalho.

Até o final do século XIX, as mulheres de baixa renda, no Brasil, conseguiam sua subsistência mais pelo trabalho autônomo que pelo trabalho assalariado. Neste período, muitas mulheres mães solteiras que criavam os filhos sem um pai e que, portanto, desempenhavam a liderança na família sofriam discriminação tanto por não ter a família dentro dos moldes burgueses, o qual tinha o homem como líder, como pelo trabalho de subsistência que desenvolviam e que era marginalizado, como as vendas em domicílio e o trabalho manual (SOIHET, 2013).

É importante destacar o trabalho das mulheres negras, que se apresentava de forma humilhante, realizado sob maus tratos e com salários inferiores, mesmo após a abolição dos escravos. Dentre esses empregos, sobressaíam os trabalhos domésticos e de rua, inclusive a prostituição como meio de sobrevivência. O preconceito das elites brasileiras contra as mulheres negras era imenso e perceptível. “Normalmente, as mulheres negras são apresentadas, na documentação disponível, como figuras extremamente rudes, bárbaras e promíscuas, destituídas, portanto, de qualquer direito de cidadania” (RAGO, 2013, p. 582).

Várias transformações aconteceram na sociedade brasileira no decorrer do século XIX, como por exemplo: o fortalecimento do capitalismo; a ampliação da vida urbana com maiores possibilidades de atividades e relacionamentos sociais; a promoção da burguesia com novos pensamentos sobre a família e ocupação da mulher e o amor revisto como forma de sentimento.

> Presenciamos, ainda nesse período, o nascimento de uma nova mulher nas relações da chamada família burguesa, agora marcada pela valorização da intimidade e da maternidade. Um sólido ambiente familiar, o lar acolhedor, filhos educados e esposa dedicada ao marido, às crianças e desobrigada de

> qualquer trabalho produtivo representavam o ideal de retidão e probidade, um tesouro social imprescindível (D´INCAO, 2013, p. 223).

Com o início da República, ocorreram, também, a grande imigração e a revolução industrial, que alteraram a realidade do país e, a partir daí, começou a se preocupar em ter uma sociedade modernizada. Na busca por um estado moderno, a família foi idealizada de forma diferenciada, enfraquecendo o poder patriarcal. O amor, portanto, ganhou relevância no casamento. Médicos e higienistas defendiam a junção entre vida sexual e amor para haver uma vida mais saudável − padrão sugerido de intimidade que já prevalecia na Europa. A tendência agora era uma mãe com dedicação exclusiva aos filhos e ao trabalho doméstico, uma esposa carinhosa que, apesar de ter adquirido voz, ainda se submetia ao esposo, que era, então, a pessoa responsável pelo sustento da família, o único que trabalharia para prover as necessidades do lar. Mas, apesar da modernidade, a mulher continuava dependente e submissa ao marido.

> Ao contrário do que poderíamos supor, esse novo modelo de família, que transformara a mulher na ‘rainha do lar’, manteve a mesma hierarquia com relação aos papéis masculinos e femininos, com o homem à cabeça da casa e da família e a mulher como subalterna e dependente (SCOTT, 2012, p. 17).

Assim, nesse período, nas famílias de melhor situação econômica, as mulheres se dedicavam a serem esposas e mães, educavam os filhos e desenvolviam algumas atividades, como administrar a cozinha e fazer trabalhos manuais.

Sabe-se, porém, que, apesar de ser este o modelo de família criado pela cultura burguesa, muitas famílias não se adequaram a esses moldes elitizados, o que era justificado pelas grandes diferenças e desigualdades sociais existentes na época. “A pluralidade de etnia e a consequente diversidade de culturas dificultava a homogeneização de comportamentos, que definiam para as mulheres os papéis de esposa, mãe e dona de casa” (PEDRO, 2013, p. 292).

Ao mesmo tempo em que os líderes da sociedade almejavam um modelo de família moderna, influenciados por países desenvolvidos, necessitavam-se de operários para a área industrial que estava em pleno crescimento. Neste contexto, mulheres e crianças pobres se integraram no mundo do trabalho da indústria, nas quais a mão de obra feminina foi diminuindo em decorrência tanto da chegada de grande número de imigrantes europeus do sexo masculino como pelo êxodo rural. Este trouxe muitos homens do campo para a cidade, o que acabou por diminuir o

espaço feminino no trabalho produtivo. Como consequência da diminuição de vagas no mercado de trabalho, muitas mulheres tiveram que voltar para o trabalho doméstico (SCOTT, 2012).

De acordo com a autora citada, com a volta dessas mulheres ao lar, elas se tornaram responsáveis por educar/preparar e tornar os filhos capacitados para o mercado de trabalho. Mesmo trabalhando em casa, as mulheres com menos condições financeiras buscavam atividades que lhes rendessem algum valor. Dentre tais atividades, se destacavam a venda de alimentos confeccionados em casa, os trabalhos artesanais e manuais, as aulas de músicas e outras. Essas atividades não eram valorizadas financeira e nem socialmente e, ainda, favoreciam a crítica à situação econômica da família. Já os trabalhos de costurar, lavar roupas e fiar eram destinados às mais pobres, que precisavam se sustentar e não tinham outra alternativa (FALCI, 2013).

No início do século XX, com o aumento significativo da população urbana e o desenvolvimento do setor terciário, houve uma maciça entrada das mulheres no trabalho das instituições bancárias, nas empresas de telefonia, nos escritórios e outros. Essas atividades do setor terciário se ampliaram, tornando-se “uma das tendências mais impressionantes do século XX” (HOBSBAWM, 1995, p. 304).

Surgiu para as mulheres, ainda a partir de 1950, a possibilidade de se ter uma profissão remunerada que dependia de mais qualificação. A exigência de mão de obra especializada para o mercado de trabalho provocou grande procura pelos cursos universitários, os quais, consequentemente, proporcionariam às mulheres ascensão e relevância na sociedade. Como destaca Hobsbawm (1995, p. 305): “as mulheres também entraram, e em número impressionantemente crescente, na educação superior, que era agora a mais óbvia porta de acesso às profissões liberais”. Dentre essas profissões que lhes ofereciam oportunidades de emprego, estavam “as de enfermagem, professora, médica, assistente social” (PINSKY, 2013, p. 624). Cada vez mais o mercado produtivo foi sendo atraído pelo público feminino com os fins prioritários de autonomia e da possibilidade de maior consumo, tanto individual como entre o grupo familiar.

Portanto, o aumento da escolaridade das mulheres, a partir da década de 1950, foi tido também como consequência do crescimento da economia, o qual possibilitou oportunidades de trabalho que exigiam capacitação e/ou qualificação por meio de cursos para o exercício profissional. Em relação aos cursos, o mais

procurado na época − o qual fazia sentido com a sociedade patriarcal vigente no Brasil − era o curso de magistério[2], "que entendido como um prolongamento das atividades maternas, passa a ser visto como ocupação essencialmente feminina e, por conseguinte, a única profissão plenamente aceita pela sociedade, para a mulher" (NOVAES, 1986, p. 22). Embora muitas pessoas que o cursavam nunca viessem a exercer esse cargo, estas tinham a satisfação de ter adquirido o diploma em uma dessas escolas, que proporcionava amplos conhecimentos e cultura (PINSKY, 2013). O magistério era tido como referência de profissão para as mulheres, que buscavam não só remuneração, mas prestígio na sociedade.

> Até os anos 1930, o magistério era uma das poucas possibilidades profissionais atraentes para as mulheres das elites e dos setores médios da sociedade. Seduzia as jovens por proporcionar um ganho financeiro, mas também por conta do aprimoramento intelectual, acenando com as possibilidades de um maior status social e de aceitação em funções públicas e ambientes intelectualizados (MATOS e BORELLI, 2012, p. 137).

Percebe-se o quão importante era, para as mulheres da época, a profissão de professora. O seu desenvolvimento possuía certa semelhança com a convivência familiar, o que, de certa forma, também atraía grande parte das mulheres para essa área, pois assim não se sentiam totalmente desligadas do trabalho em família enquanto estavam no trabalho produtivo.

> A incorporação da mulher na função docente foi justificada como uma extensão das atividades femininas além dos limites domésticos. Cuidar de crianças, educá-las, continuava a ser tarefa de mãe, portanto, nada melhor do que a mulher, mesmo solteira, para executá-la (NOVAES, 1986, p. 103).

O mais interessante é que essa realidade continua a existir no Brasil em muitos aspectos. A profissão de professora é grandemente procurada pelo público feminino, em especial para a Educação Infantil. Essa situação perdura há séculos, basicamente desde 1835, quando a Educação Infantil "passou a ser vista como um campo por excelência de mulheres, apreciadas como mais capazes de cuidar, educar e disciplinar as crianças" (MATOS e BORELLI, 2012, p. 137). Inclusive, percebe-se que, nas escolas que são alvo dessa pesquisa, apesar de não haver nenhuma exigência ou norma para tal, só existem professoras, e não professores, em seu quadro de profissionais do ensino.

---

[2] O magistério foi institucionalizado a partir do século XIX, com a criação das primeiras escolas: em 1835, em Niterói; em 1842, na Bahia; em 1847, na Província de São Paulo. Essas escolas ofereciam cursos públicos em nível de 2º grau, com o objetivo de preparar professores para lecionarem no magistério de nível primário. Disponível em: <http://www.coladaweb.com/pedagogia/as-primeiras-escolas-normais>.

Como pode se perceber, em uma breve retrospectiva histórica, o trabalho sempre fez parte da vida das mulheres, apesar de este só ter sido visto, por muitos, a partir da revolução industrial. A história mostra, entretanto, as mulheres trabalhando na criação dos filhos, no campo, nas lidas domésticas e em outras funções, ainda que essas atividades não tivessem tanta evidência, não fossem reconhecidas e tampouco remuneradas.

Há, também, evidências na história de que antes do advento do capitalismo industrial mulheres trabalhadoras ganhavam “o seu sustento como fiandeira, costureira, ourives, cervejeira, polidora de metais, fabricante de botões ou de rendas, ama, criada da lavoura ou criada doméstica nas cidades e no campo da Europa e da América” (JOAN SCOTT, 1991, p. 443).

Porém, com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, oriundo da indústria, aos poucos elas foram adquirindo independência e autonomia financeira, provenientes, também, do aumento do nível de escolarização que elas foram adquirindo no decorrer dos tempos.

1.2 A EDUCAÇÃO FORMAL FEMININA NA CULTURA PATRIARCAL

A educação, imprescindível para o desenvolvimento do ser humano, manteve-se por muito tempo exclusiva das elites, apesar de que, mesmo nessa classe social, até o século XIX, poucas mulheres eram alfabetizadas. Segundo a sociedade patriarcal da época, saber ler e escrever não era primordial para as mulheres, evitando-se, também, dessa forma, que a arte fosse mal utilizada. No decorrer do tempo, porém, as meninas de famílias abastadas eram ensinadas a fazer certos tipos de comidas, a bordar, estudar outro idioma e tocar piano − aprendizados que lhes beneficiariam para o matrimônio −, afinal, “alguma educação poderia auxiliá-las a serem mães melhores, e melhores companheiras para seus maridos” (HAHNER, 2012, p. 56). A educação das mulheres era vista como essencial e exclusiva para o lar, para a família, e para melhor desempenho na educação dos filhos, com o alvo de torná-los cidadãos da pátria.

> Nesse sentindo, constrói-se uma representação simbólica da mulher que, ao ser identificada às atividades domésticas, teve sua instrução marcada e direcionada exclusivamente para o espaço privado do lar e para o cuidado com as crianças. A escola era vislumbrada como elemento complementar da educação e da formação do caráter e das virtudes essenciais (CAMARA, 2013, p. 236).

As famílias mais abastadas pagavam professores em domicílios ou tinham o colégio interno de freira como opção. As famílias menos ricas pagavam a escola particular, e as crianças pobres frequentavam a escola pública, embora a maioria das crianças brasileiras, pobres, não tivesse acesso à escola.

O processo que permitia o ingresso das mulheres à educação formal e pública foi demorado e difícil. No início da sua permissão, em 1827, pela Lei Geral do Ensino[3], só era permitido ao público feminino o ensino básico da alfabetização. Por longo tempo, muitas barreiras foram enfrentadas e vencidas pelas mulheres na busca pela educação escolar, tais como:

> A segregação sexual das escolas, interditando a educação mista; o ideário de que a educação de meninas e moças deveria ser mais restrita que a de meninos e rapazes, em decorrência de sua saúde frágil, sua inteligência limitada e voltada para a sua 'missão' de mãe; o impedimento à continuidade dos estudos secundário e superior para as jovens brasileiras (ROSEMBERG, 2012, p. 334).

Comenta a mesma autora que os inúmeros obstáculos e limitações para que as mulheres adentrassem no universo formal de estudos tenham sido a razão pela qual a primeira mulher brasileira, Maria Augusta Generosa Estrela, formou-se em Medicina, em 1882, nos Estados Unidos, e não no Brasil. Somente em 1887, a brasileira Rita Lobato conseguiu graduar-se também em Medicina, na Bahia. É importante ressaltar que as primeiras mulheres formadas em Medicina tiveram muitas dificuldades em pôr em prática a sua profissão no Brasil, "sendo a Ginecologia, a Pediatria e a Obstetrícia as especialidades que sofreram menor oposição" (MATOS e BORELLI, 2012, p. 136).

Em meio ao grande número de mulheres analfabetas e/ou semianalfabetas, até meados do século XIX, existiam entre estas até mesmo filhas da elite. Interessante é que, mesmo diante dessa realidade, algumas mulheres conseguiam se sobressair, como é o caso de Dionísia Gonçalves Pinto, que usava o cognome Nísia Floresta Brasileira, "apontada como precursora, no Brasil, das ideias de igualdade e independência da mulher" (FALCI, 2013, p. 252). Havia em Nísia Floresta, bem como em outras mulheres da época, um sentimento de indignação em relação às dificuldades impostas às mulheres para sua educação formal.

---

[3] Lei Geral do Ensino – Promulgada em 15 de outubro de 1827, determinava a criação de escolas de Primeiras Letras, hoje, anos iniciais do ensino fundamental, nas cidades e vilas mais populosas do Império, bem como determinava a criação de escolas de meninas, nos mesmos termos. Disponível em: <http://www.educaçãopublica.rj.gov.br/biblioteca/historia/007.html>. Acesso em: 15 abr. 2016.

> Nísia Floresta (1809-1885), escritora, jornalista e educadora feminista, [...] em 1852, alertou para o fato de que, em total de 55 mil alunos das escolas públicas, apenas 8.433 eram mulheres – Como outras feministas que a sucederam - Bertha Lutz (1894-1976), Maria Lacerda de Moura (1887-1945), entre outras, Nísia Floresta defendia a instrução feminina ao considerar que dela dependia, também, o avanço de uma nação (ROSEMBERG, 2012, p. 337-338).

Nísia Floresta defendia o direito de as mulheres estudarem, pois acreditava que o conhecimento poderia libertá-las da vida precária e limitada que viviam. “Nísia trata, por isso, da ausência da mulher no mundo, dos limites impostos pelos homens à sua educação, pois a eles não interessava contrariar um modelo de sociedade que lhes havia dado o domínio” (TELLES, 2013, p. 406).

Na segunda metade do século XIX, num contexto de crescimento urbano e desenvolvimento das indústrias, ampliou-se a educação escolar das mulheres.

> Na segunda metade do século XIX, o aumento da urbanização, das exportações e da industrialização criou uma economia mais diversificada e uma ordem social mais complexa, que incluía uma presença maior dos setores médios. Nesse contexto, cresceu o letramento entre as mulheres, principalmente nas cidades onde a distância entre a porcentagem de homens e de mulheres alfabetizados diminuiu (HAHNER, 2012, p. 59).

Porém, conforme essa autora, curso superior, nessa época, era destinado aos homens que procuravam, principalmente, os cursos de Direito e Medicina, considerados os de maior influência, enquanto as mulheres eram direcionadas a matricular-se em cursos que contribuíssem com suas atividades do lar. Em 1879, abriram-se faculdades de Direito e Medicina especialmente para mulheres. No entanto, o número de mulheres que conseguiu adentrar nessas faculdades foi bem reduzido devido ao preconceito concebido, por parte dos homens, de que as mulheres deveriam se dedicar tão somente à família. Em 1926, Maria Rita de Andrade, mulher negra, conquistou o título de bacharel em Direito pela Faculdade Baiana. Os obstáculos que dificultavam a educação das mulheres foram grandes e, em muitas ocasiões, a defesa da educação formal feminina teve caráter simplesmente maternal, como quando citado por parte da sociedade, que as melhores mães seriam as mulheres melhores educadas formalmente. As dificuldades que restringiam o acesso das mulheres à educação formal se mantiveram por longo tempo. Contudo, a partir de 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foram sendo rompidas as regulamentações que dificultavam a educação formal feminina.

> Conforme são retirados os impedimentos e as interdições, as mulheres vêm se educando e educando outras mulheres e homens, a despeito das

> máximas sexistas que permaneceram ou foram sendo criadas, divulgadas, promulgadas ao longo da história [...] (ROSEMBERG, 2012, p. 338).

A historiadora Hahner (2012) relata que várias mulheres da elite desenvolviam aptidões para a literatura, trabalhando na própria casa, conciliando a vida do lar com a escrita literária, como Júlia Lopes de Almeida – o que já demonstrava, de certa forma, indício de dupla jornada de trabalho. Ela propunha uma educação de qualidade para as mulheres e, ao mesmo tempo, defendia o lar como prioridade na vida destas. Júlia Lopes de Almeida pertencia ao grupo privilegiado de escritoras de romances e foi a primeira mulher que pediu entrada na Academia de Letras. Esta, instituída nos moldes tradicionais, rejeitou seu pedido por se tratar de uma mulher.

A carreira de escritora não foi adquirida facilmente pelas mulheres brasileiras. Muitas começaram escrevendo diários, romances e jornais, que as levariam ao início da escrita, função até então masculina. Dentre várias escritoras que conseguiram se sobressair, destaca-se Cora Coralina[4] que, segundo Verdélio (2015), apesar de viver numa sociedade tradicional e conservadora, se mostrava ousada para sua época, à medida que conseguia romper com alguns paradigmas culturais patriarcais. Isso podia ser percebido através de suas obras literárias, nas quais demonstrava, também, ser uma mulher forte e com ideais de liberdade. Cora Coralina escrevia numa linguagem simples e usava a palavra pedra recorrentemente nos seus escritos, simbolizando as dificuldades enfrentadas por ela na vida, como se pode apreciar na poesia a seguir, intitulada “Das Pedras” (CORA CORALINA, 2004, p. 213):

> Ajuntei todas as pedras
> que vieram sobre mim.
> Levantei uma escada muito alta
> e no alto subi.
> Teci um tapete floreado
> e no sonho me perdi.
>
> Uma estrada,
> um leito,
> uma casa,
> um companheiro.
> Tudo de pedra.
>
> Entre pedras
> cresceu a minha poesia.

[4] Cora Coralina nasceu na Cidade de Goiás, em 1889. Teve seu primeiro livro publicado, *Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais,* em 1965, quando já tinha 76 anos, e viveu até os 95 anos de idade (VERDÉLIO, Andreia. *Rede Brasil Atual*, 10 mar. 2015).

> Minha vida...
> Quebrando pedras
> e plantando flores.
>
> Entre pedras que me esmagavam
> levantei a pedra rude
> dos meus versos.

Cora Coralina, embora tivesse estudado só até o primário, foi reconhecida como poetisa, e ainda em vida recebeu títulos e prêmios.

> Cora Coralina, [...] recebeu o título de doutora *honoris causa* pela Universidade de Goiás, [...] foi membro da Academia Goiana de Letras e [...] recebeu, como poeta e ficcionista, o troféu Jabuti, e o prêmio Juca Pato como intelectual do ano em 1984 (TELLES, 2013, p. 409).

Ao analisar o percurso das mulheres, ao longo da história, pode-se perceber que, apesar das dificuldades enfrentadas por elas para acessarem a educação formal, gradativamente foram conquistando esse direito, no qual sua participação tem sido crescente e progressiva em todos os níveis de ensino.

> A trajetória da mulher brasileira nos últimos séculos é, para dizer pouco, extraordinária: de uma educação no lar para o lar, [...] para uma participação tímida nas escolas públicas mistas do século 19; depois, uma presença significativa na docência do ensino primário, seguida de uma presença hoje majoritária em todos os níveis de escolaridade, bem como de uma expressiva participação na docência da educação superior (RISTOFF, 2006, p.1).

No decorrer do século XX, as mulheres vivenciaram inúmeras mudanças. Dentre estas, a conquista de direitos políticos e o aumento da educação formal, que não só ampliou a participação delas no mercado de trabalho como contribuiu para mantê-las na luta por novas conquistas e autonomia.

1.3 A EMANCIPAÇÃO FEMININA

A história revela que a luta das mulheres pela emancipação remonta a vários séculos. Diante de muitas dificuldades, repressões e explorações, as mulheres foram, paulatinamente, se organizando em movimentos sociais, dando início às manifestações, que reivindicavam igualdade social, política, trabalhista e educacional. Tais reivindicações que se transformaram em conquistas representam, na atualidade, diversos papéis desenvolvidos pelas mulheres, que são considerados frutos das lutas pela emancipação.

As conquistas foram e são alcançadas, sucessivamente, por meio de enfrentamentos e resistências, à medida que novos desafios continuam surgindo, desafiando as mulheres num processo de luta emancipatória contínua.

1.3.1 Movimentos e conquistas gerais

Desde o século XIX, as mulheres brasileiras já se manifestavam em favor de seus próprios interesses, como por exemplo, pelo sufrágio feminino, o qual foi alcançado por meio de lutas que defendiam, também, entre outros, o direito à educação e ao trabalho. Essas manifestações reivindicatórias das mulheres no século XIX, pela igualdade de direitos políticos, ficaram conhecidas como movimento feminista de primeira onda[5].

Pode-se afirmar que o sufrágio feminino foi um dos mais importantes direitos adquiridos pelas mulheres. Apesar da luta por esse direito ter iniciado no século XIX, foi somente no século XX, no governo de Getúlio Vargas, que as mulheres o conseguiram. O direito de votar legalmente e sem nenhuma discriminação foi conquistado em 1932, após uma primeira liberação deste de forma restritiva.

> O Governo Vargas, em 1931, criou um novo código eleitoral, provisório, em que algumas mulheres teriam o direito ao voto: as solteiras ou viúvas que comprovassem renda própria ou as casadas, que poderiam exercer esse direito somente com a permissão de seus maridos. Pressionado pelas feministas quanto às restrições, o governo de Getúlio Vargas ampliou o direito ao voto a todas as mulheres: em 24 de fevereiro de 1932 foi promulgado o Código Eleitoral, que igualava a mulher aos homens quanto ao voto: o eleitor era descrito no código como 'o cidadão maior de 21 anos, sem distinção de sexo [...] (MARTINS, 2006, p. 1).

O movimento feminista de segunda onda[6] surgiu, originalmente, nos Estados Unidos, na década de 1960, se espalhando mundo afora nas duas décadas sequenciais. Apesar de esse movimento ter sido formado no início, principalmente, por mulheres de classe média instruídas, em seu movimento de segunda onda, esse abrangia as classes mais populares, tornando o movimento mais forte politicamente que na época de seu surgimento. "Na verdade, as mulheres como um grupo

---

[5] Movimento Feminista de Primeira Onda: teve início no século XIX, e "nasceu como movimento liberal de luta das mulheres pela igualdade de direitos civis, políticos e educativos, direitos que eram reservados apenas aos homens" (NARVAZ e KOLLER, 2006, p. 649).

[6] Movimento Feminista de Segunda Onda: teve início no século XX, e lutou pelo reconhecimento profissional, independência econômica, liberação sexual etc. (PEDRO, Joana Maria, 2012).

tornaram-se agora uma força política importante como não eram antes" (HOBSBAWM, 1995, p. 306).

O movimento feminista de segunda onda tem como base a proteção dos direitos das mulheres, a autonomia, independência econômica e opção de gerar filhos. O feminismo é "um movimento social transformador, que desafiou o patriarcalismo ao mesmo tempo que esclarece a diversidade das lutas femininas e seu multiculturalismo'' (CASTELLS, 2013, p. 210).

Afirma o mesmo autor, de comum acordo com outros, dentre os quais Mansbridge, que, para o feminismo, o fundamental é definir novamente a identidade feminina de forma contrária à existente no patriarcado.

> Assim, a autoconstrução da identidade não é a expressão de uma essência, mas uma afirmação de poder pela qual mulheres se mobilizam para mudar de como são para como querem ser. Reivindicar uma identidade é construir poder (CASTELLS, 2013, p. 235).

Esse movimento de segunda onda feminista, que começou nos Estados Unidos, colaborou para o início da escrita da história das mulheres, que, embora já existisse, não era notável. Reivindicações do movimento feminista despertaram e mobilizaram alunos e docentes interessados nesse tema, que estava em alta, a buscarem alternativas de estudos, informações, pesquisas, até que a história das mulheres se tornasse convencionalmente aceita. Em outros países, inclusive no Brasil, esses conhecimentos e reflexões adentraram na década de 1970 (SOIHET, 1997).

O feminismo, em sua segunda onda no Brasil, teve como prioridade, no início, questões relacionadas ao trabalho das mulheres, em decorrência da situação política no país, na época da ditadura e repressão, que podia encarar outros tipos de reivindicações como oposição de esquerda. ‘‘Porém, em pouco tempo, as demais reivindicações ganhariam força, com destaque para os assuntos ligados a sexualidade e corpo e à violência contra a mulher, por exemplo'' (PEDRO, 2012, p. 240).

As motivações de lutas das mulheres, nas décadas de 1960 e 1970, eram várias, podendo-se destacar:

> O aumento da participação feminina no mercado de trabalho e a luta das mulheres por crescimento e reconhecimento profissional; o maior acesso à educação formal; a conquista feminina do poder de decidir se e quando ser mãe (com a disponibilização de métodos contraceptivos mais eficientes); a instituição do divórcio (por lei, em dezembro de 1977) e a possibilidade de estabelecer outros relacionamentos afetivos socialmente reconhecidos (SCOTT, 2012, p. 24).

No que se refere à emancipação feminina, pode-se afirmar que a ampliação da escolaridade, juntamente com as questões vinculadas aos direitos reprodutivos e ao aumento das vagas de emprego, favoreceu a integração das mulheres de diferentes classes sociais no mercado de trabalho. Enquanto as mulheres de baixa renda se inseriam neste por necessidades financeiras ou de sobrevivência própria e/ou familiar, as mulheres de classe média e alta adentravam na atividade remunerada com o objetivo de se realizar profissionalmente, ou pela importância da independência econômica (GASTAL et al, 2006).

Com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, o patriarcalismo, que era caracterizado pelo domínio do homem sobre a família, foi abalado. O homem perdeu a exclusividade sobre o controle do lar, o qual passou a ser dividido com a mulher que, apesar de inserida no espaço produtivo, continua desempenhando atividades domésticas – múltiplas funções, que podem ser consideradas como sobrecarga para ela (CASTELLS, 2013).

A inserção das mulheres no mercado de trabalho tornou-se intensa, progressiva e variada a partir da década de 1960. A necessidade financeira e o desejo de independência e de realização profissional contribuíram para esta realidade. Em categorias diversas, as mulheres aumentaram a participação, também, nas organizações trabalhistas, nos movimentos grevistas e nas manifestações por melhoria de condições de trabalho e remuneração (MATOS e BORELLI, 2012).

Em decorrência desses protestos e manifestações, aconteceram inúmeras e significativas mudanças. Uma das grandes conquistas para as mulheres brasileiras foram os fundamentos de direitos iguais em relação aos homens, defendidos pela Constituição Federal de 1988. Porém, a desigualdade não deixou de existir em vários aspectos, inclusive nos salários, diferentes, pagos para homens e mulheres no mercado de trabalho. Mesmo assim, as mulheres passaram a ocupar mais espaço dentro da própria família com voz e vez, proveniente da autonomia financeira que elas conquistaram, o que consequentemente lhes proporcionou uma relação mais democrática com seus companheiros e filhos (SCOTT, 2012).

Segundo a mesma autora, como resultado da emancipação conquistada até aqui, as mulheres podem casar com alguém da sua escolha, estudar e trabalhar. Elas podem terminar a união conjugal de forma mais fácil que antes, visto que a posição de divorciada do marido não lhe constrange mais, e ela pode reconstruir a

vida familiar casando oficialmente, ou vivendo uniões informais sem objeções por parte da sociedade, o que antes a marginalizaria.

A tomada de consciência em relação ao trabalho feminino e seus direitos e a liberdade em relação ao próprio corpo, o qual, antes, era destinado à reprodução, agora com opções de escolha em relação à gravidez, tanto para evitá-la como para conseguir engravidar, em decorrência do desenvolvimento da ciência, contribuíram para que as mulheres impactassem a sociedade. Ainda assim, elas têm que enfrentar inúmeros conflitos sociais dos mais variados tipos e diferentes formas, tais como: o preconceito, a repressão, a exploração, dentre outros.

> Entretanto, não obstante a violência do conflito, a transformação da conscientização da mulher e dos valores sociais ocorrida em menos de três décadas em quase todas as sociedades é impressionante e traz consequências fundamentais para toda a experiência humana, desde o poder político até a estrutura da personalidade (CASTELLS, 2013, p. 171).

A partir da década de 1990, surgiu a terceira onda[7] do movimento feminista, que se caracterizou pela discussão crítica sobre os movimentos anteriores, na busca por avaliar e corrigir as deficiências existentes. Aqui, o movimento foi definido, também, por críticas no seu próprio interior, o que contribuiu para o surgimento de estratégias diferentes e novas ideias, como a busca pela inserção das singularidades das mulheres negras na lista de reivindicações, visto a exclusão existente e proveniente das diversas diferenças entre as mulheres dentro do próprio movimento.

> As críticas trazidas por algumas feministas dessa terceira onda, alavancadas por Judith Butler, vêm no sentido de mostrar que o discurso universal é excludente; excludente porque as opressões atingem as mulheres de modos diferentes, seria necessário discutir gênero com recorte de classe e raça, levar em conta as especificidades das mulheres [...]. Além disso, propõe, como era feito até então, a desconstrução das teorias feministas e representações que pensam a categoria de gênero de modo binário, masculino/feminino (RIBEIRO, 2014, p. 1).

Contudo, fazendo uma análise histórica sobre as lutas e conquistas das mulheres por um longo período de tempo, percebem-se grandes transformações já ocorridas, embora ainda tenha muito a ser conquistado. No atual século XXI, as mulheres têm alcançado altos cargos no mercado de trabalho e até profissões que, em tempos passados, eram exclusivas dos homens. Isso demonstra sua competência e capacidade anteriormente negada pela sociedade patriarcal, que as

[7] Movimento de Terceira Onda: teve início na década de 1990, “cuja proposta concentra-se na análise das diferenças, da alteridade, da diversidade e da produção discursiva da subjetividade” (NARVAZ e KOLLER, 2006, p. 649).

mantinha confinadas à vida privada, dependentes e submissas ao homem. Pode-se afirmar que, atualmente, as mulheres têm na família poder para decidir e, no trabalho produtivo, múltiplas escolhas e opções. As mulheres podem alcançar a escolaridade em todos os níveis e quanto à sexualidade, atualmente as mulheres podem desfrutá-la de forma prazerosa, podendo planejar a maternidade e não tendo mais filhos por obrigação ou por não ter como evitá-los (SCOTT, 2012).

A sexualidade tem se tornado, progressivamente, importante na tentativa de se entender os relacionamentos interpessoais em diferentes aspectos. ‘‘De objeto prioritário e/ou privilegiado em vários campos do saber – tais como a psicanálise, a psicologia, a antropologia -, a sexualidade passa a adquirir um lugar de destaque na história’’ (ENGEL, 1977, p. 297-298).

Historicamente, pode-se afirmar que a emancipação feminina perpassa por muitas lutas, mudanças, novas experiências, conquista de direitos, os quais tiveram seu ápice no século XX (PINSKY e PEDRO, 2012). Os avanços e vitórias conquistadas permitiram às mulheres melhoras na qualidade de vida e independência em várias áreas, ‘‘enfim, conquistas avassaladoras se comparadas com as opções de vida apresentadas às mulheres na virada para o século XX’’ (SCOTT, 2012, p. 38).

No entanto, suas lutas não se esgotaram. As mulheres continuam desafiando preconceitos e obstáculos que surgem em todos os momentos, de formas múltiplas e diversificadas, nos mais variados setores da vida em sociedade. As mulheres conscientes dos seus direitos confrontam a realidade, à medida que esta tende a impedi-las de romperem, seja nos setores social ou econômico.

Na sociedade contemporânea, as mulheres prosseguem, tanto na vida pessoal quanto profissional, buscando alcançar maiores conquistas, especialmente na área da docência.

1.3.2 Conquistas das mulheres na educação e no trabalho docente

Em meados do século XIX, a Educação já era vista como um meio de emancipação das mulheres por Nísia Floresta, professora autodidata, que questionava a situação de subordinação das mulheres, na época (LOURO, 2013). Conforme a mesma autora, Nísia Floresta, também escritora, escrevia sobre vários temas, inclusive e principalmente sobre as mulheres e a opressão vivida por elas.

Defendia as causas que escrevia e lutava para que as mulheres tivessem o direito de estudar e ter o seu valor reconhecido. Nísia Floresta nasceu em 1810, no Rio Grande do Norte, e viveu até os 75 anos de idade, sendo os seus últimos 28 anos vividos na Europa. Transcrevemos um trecho do seu livro *Opúsculo Humanitário,* escrito em 1853: “Todos os brasileiros, qualquer que tenha sido o lugar de seu nascimento, têm iguais direitos à fruição dos bens distribuídos pelo seu governo, assim como à consideração e ao interesse de seus concidadãos.” E um trecho do livro *Passeio ao Jardim de Luxemburgo,* escrito em 1857: “Flutuando como barco sem rumo ao sabor do vento neste mar borrascos o que se chama mundo, a mulher foi até aqui conduzida segundo o egoísmo, o interesse pessoal, predominante nos homens de todas as nações” (PROJETO MEMÓRIA NÍSIA FLORESTA, 2006, p. 1).

Além disso, Louro (2013) relata que a própria sociedade que se modernizava apontava a educação das mulheres como necessária à vida em comunidade, à família e à cidadania. Então, nesse período, mediante denúncias e reivindicações por parte da população, foram criadas as primeiras Escolas Normais em vários locais do país, destinadas à preparação de professores e professoras (LOURO, 2013).

Todavia é importante esclarecer que a inserção das mulheres no setor educacional, como professora, aconteceu entremeada de representações em relação à mulher e a suas atividades sociais. Como assinala Chartier (1990, p.17): “as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam”. Desta forma, nota-se que a representação em relação à professora/mãe formada historicamente não se deu de forma espontânea, mas foi resultado de um discurso que buscava uma configuração apropriada que influenciasse o desenvolvimento das atividades profissionais docentes.

Nas primeiras escolas públicas havia divisão entre escolas masculinas e femininas. As meninas tinham professoras, e os meninos, professores. O ensino de aritmética nas escolas femininas era limitado às quatro operações, havendo restrições quanto ao ensino de geometria, o qual era obrigatório nas escolas masculinas.

> Observa-se, já no início do processo de escolarização formal no Brasil, que os meninos deveriam desenvolver o raciocínio, voltar-se para os conhecimentos abstratos, exigidos pelo mundo do trabalho e pelas demais formas de participação no espaço público. Enquanto as meninas deveriam

> buscar a apropriação de habilidades manuais necessárias ao exercício do trabalho doméstico, na esfera do privado (FREIRE, 2011, p. 244-245).

As diferenças entre as escolas masculinas e femininas manifestavam-se tanto no currículo quanto no salário das professoras, visto que estas tinham uma remuneração menor que a dos professores por estes ensinarem geometria para a classe masculina, enquanto elas não tinham essa permissão.

> Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que se abria a possibilidade da educação para as mulheres, também se limitava essa perspectiva, pois o ensino nas escolas femininas enfatizava mais os trabalhos manuais que a leitura, escrita e aritmética. Além dessa limitação curricular, sem se admitir a co-educação [sic], o ingresso das mulheres nos liceus, ginásios e academias era vedado (NOVAES, 1986, p. 19).

Nessas escolas, a prioridade era preparar as meninas para o desenvolvimento de funções do lar, as quais eram consideradas da própria natureza da mulher.

> As escolas profissionais femininas foram organizadas a partir de uma finalidade única, as atividades que nelas predominavam estavam centradas na missão social da mulher, o que reforçou a representação da imagem feminina como sendo fundamentalmente doméstica. A esse pressuposto associava-se a intenção de que a formação e a qualificação, que antes eram espontâneas e naturalmente aprendidas fossem, cada vez mais, marcadas pela racionalidade dos conhecimentos da ciência e da experiência construída (CAMARA, 2013, p. 280).

No início, a entrada das mulheres no magistério foi questionada por parte da sociedade da época, que as considerava menos inteligentes e, portanto, incapazes de estarem à frente do trabalho com crianças.

> As ideias divulgadas em fins do século XIX sobre a inferioridade biológica da mulher, de certa forma fundamentaram ‘cientificamente’ a imagem que se formou da mulher como ser incompleto, que tal como a criança, depende da tutela do homem adulto na condução de sua vida (NOVAES, 1986, p. 122).

No entanto, outra parte da mesma sociedade argumentava que as mulheres possuíam o dom de ser mãe, e que, portanto, poderiam estender tal dom ao magistério, tratando os alunos como filhos espirituais, ou seja, filhos que não eram nascidos delas, mas que seriam percebidos como seus próprios filhos e para os quais seriam dedicados amor e doação. Portanto, as mulheres poderiam ser consideradas aptas para o ofício de professoras se assim fossem vocacionadas (LOURO, 1997).

Entretanto, a mesma autora analisa que essa representação que associava as professoras à figura de mãe teria sido pensada estrategicamente para dificultar às professoras iniciativas reivindicatórias ligadas a melhorias na profissão e salários,

já que a função de mãe, interiorizada na mente das profissionais, não requer remuneração.

No decorrer do tempo, o número de mulheres que se formava nessas escolas era bem maior que a quantidade de homens. O número de homens engajados nessa profissão ia diminuindo, progressivamente, não só em algumas regiões, mas de forma geral, ocasionando a "feminização do magistério"[8] (MATOS e BORELLI, 2012, p. 137). De acordo com as mesmas autoras, o fato de o magistério ser procurado mais por mulheres se deu em decorrência de vários fatores, dentre os quais por este ser visto como uma área designada, apropriadamente, às mulheres, consideradas mais aptas por possuírem habilidades naturais para educar as crianças com afeto, cuidado e disciplina. As mulheres, naquela época, consideravam, ainda, o magistério, uma profissão atraente, a qual as jovens buscavam tanto pela remuneração quanto pelo prestígio que a docência exercia. Todavia, mais cedo ou mais tarde, muitas delas deixariam as salas de aulas para se casarem e constituir famílias. Outro motivo que também atraía as mulheres ao magistério era o fato de se trabalhar meio período, sobrando tempo para outras atividades.

É certo que a formação das mulheres como professoras se tornava legítima, e características avaliadas como femininas, como maternal, doadora, afetiva, passavam a ser associadas com a figura da professora. Desta, se exigiam condutas irrepreensíveis, que poderiam representar um fardo em suas vidas, desde a restrição das conversas e anseios à contenção dos gestos e posturas, os quais a própria coletividade se encarregava de controlar.

> Tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem da professora como "trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras", o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho etc. (LOURO, 2013, p. 450).

Conforme a autora citada, nesse período em questão, apesar da aceitação das mulheres no magistério, seu trabalho não poderia tirá-la dos afazeres domésticos e da vida em família, os quais eram prioridades. Mesmo que o trabalho fosse uma necessidade, caso este se sobrepusesse à função de esposa e mãe, deveria ser deixado para que a mulher pudesse desempenhar com esmero sua

[8] Expressão utilizada em decorrência de o magistério ter se tornado, basicamente, feminino. Sua composição era constituída, na maioria, por mulheres, daí a tendência por esse termo (MATOS e BORELLI, 2012, p.126-147).

função feminina em família. A mulher era considerada responsável pelo estado de bem-estar da família, além dos novos conceitos da psicologia, que reforçavam o amor maternal impreterível para o desenvolvimento das crianças em todos os aspectos. Enfim, o matrimônio e a maternidade eram o centro da vida feminina e jamais deveriam ser trocados pelo trabalho remunerado. Portanto, o magistério era designado às moças solteiras e às viúvas que, ao se casarem, deveriam deixar o trabalho. A situação de não relevância do trabalho feminino colaborou para o rebaixamento dos salários, e não levava em conta o fato de existir mulheres para as quais o salário era necessário para o próprio sustento.

A representação do magistério pela mulher solteira fez com que algumas mulheres buscassem pautar sua vida nesse estilo de abnegação da vida própria e familiar para viver para a escola e os alunos. Porém, essas mulheres solteiras desfrutaram de privilégios que outras não possuíam, como o autossustento e até sustento de outros por meio de sua remuneração. Essas tinham seu espaço ampliado, além da casa e da igreja, e o conhecimento também lhe acrescentava maior visão de mundo. Uma forte característica da professora “solteirona” na época era a seriedade. Desde o modo de vestir, penteado, a postura, tudo nela refletia uma expressão séria, característica que fazia com que a professora demonstrasse autoridade para disciplinar seus alunos. Segundo Chartier (1990, p. 17), “As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio”.

Essa realidade foi mudando aos poucos, à medida que determinações psicopedagógicas chegavam às escolas e valorizavam a alegria, o prazer no ambiente escolar e a aproximação entre professoras e alunos. As representações de professoras foram se transformando historicamente. Novas teorias psicológicas e sociológicas iam sendo introjetadas, despertando outros interesses e alterando a estrutura de hierarquia no processo educativo. Com isso, a professora que anteriormente se via “quase mãe” agora se assumia “educadora”.

> A missão da educadora é fornecer apoio afetivo, emocional e intelectual à criança, de modo que suas potencialidades se tornem presentes. Além de instruir ou mais importante do que instruir, sua tarefa consiste em educar (LOURO, 2013, p. 472).

Diante desse contexto, as Escolas Normais continuavam sendo procuradas e constituídas, praticamente, por estudantes do sexo feminino. Nesse espaço de

formação e ensino, se observa que toda a estrutura da instituição de formação era planejada/direcionada para as mulheres, do currículo até o uniforme. Exigiam-se às estudantes dessas escolas dedicação, disciplina, organização e valores. É válido ressaltar que, no início do magistério, este se formou em intensa disciplina. Dentre as muitas Escolas Normais existentes na época, como públicas, particulares e religiosas, cada uma tinha suas peculiaridades, bem como o público jovem e feminino que as frequentava era distinto enquanto classe social, não tendo, portanto, como caracterizá-lo homogeneamente. Apesar de o público feminino dominar as primeiras Escolas Normais como professoras, coube aos homens, por um grande período de tempo, o cargo de diretor, exceto das escolas religiosas, onde as madres superiores exerciam os cargos de direção. Matos e Borelli (2012, p. 136) relatam que: "Gradativamente, os homens abdicaram das salas de aula nos níveis mais básicos do ensino, mas mantendo-se em postos de maior prestígio, como direção". O homem continuava sendo visto como mais forte e superior, capaz de dominar e controlar. Enfim, o poder máximo estava em suas mãos:

> A eles se recorria como instância superior, referência de poder; sua presença era vista como necessária exatamente por se creditar à mulher menos firmeza nas decisões, excesso de sentimento, tolerância etc. Aos homens eram encaminhados os alunos-problema ou qualquer outra questão que exigisse a tomada de decisões de problemas mais graves (LOURO, 2013, p. 460).

Aos poucos, as mulheres foram quebrando esse preconceito em relação à sua posição de dirigente e, mesmo em meio à oposição, principalmente por parte do sexo masculino, elas foram alcançando postos de direção e conseguiram até mesmo fundar escolas.

É importante ressaltar que, em meados do século XX, a professora, inicialmente, tida como a segunda mãe de seus alunos, passou a ser identificada como tia. Esse hábito que pode ter surgido como uma forma que as mães encontraram para minimizar a sensação de culpa por manter as crianças distantes, quando do envio destas à escola. As professoras, sendo chamadas de tia, acabavam transferindo para as mães certa tranquilidade, por esse título lembrar uma pessoa afetiva e familiar. "Daí a adoção do engodo, da dissimulação – a criança será entregue à tia e não à professora. A tia é boazinha, figura já conhecida da criança. Desta forma, a mãe sente-se aliviada" (NOVAES, 1986, p. 128).

Conforme a mesma autora, algumas professoras justificavam esse novo tratamento como uma relação afetiva e carinhosa, fundamental para as crianças se

desenvolverem. Outras consideravam que, por meio desse relacionamento, a professora estava perdendo sua identidade como docente, se tornando simplesmente a tia, que, como na vida familiar, não possui autoridade sobre o sobrinho. Para a autora, o fato de a criança chamar a professora de tia pode trazer algumas consequências na família, à medida que a criança pode achar difícil a compreensão da estrutura familiar, e, na escola, a criança pode deixar de conhecer a professora em sua especificidade. Enfim, é necessário que a criança entenda que o relacionamento com a tia é diferente do relacionamento com a professora, e ela precisa saber se relacionar com ambas socialmente.

Esse mesmo pensamento é compartilhado por vários autores, inclusive por Freire (1997, p.9), quando afirma que o trabalho de lecionar não transforma:

> A professora em tia de seus alunos, da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco.

Percebe-se, pelos relatos desses autores, a preocupação que eles têm com a descaracterização da profissão docente, que pode ter reforçado, desta forma, a desvalorização profissional.

Segundo Matos e Borelli (2012), no início do século XX, surgiram algumas associações docentes que tinham, no início, objetivos beneficentes, como serviços médico, financeiro e jurídico. Tais associações contribuíram para a organização da chamada categoria profissional, que se expandia em consequência do aumento crescente de crianças nas escolas, o que exigia mais docentes em salas de aulas. Os novos profissionais, agora de classes mais baixas, que buscavam desenvolver a docência, contribuíram para que a profissão fosse popularizada, iniciando-se, desta maneira, o processo de mudança nas organizações docentes, que passaram a ser organizações de massa.

No decorrer dos anos 1960 e 1970, os salários pagos à docência pelo governo mantiveram-se rebaixados[9], significativamente, fazendo com que grande parte do professorado buscasse trabalho em mais de um turno. Esse fator contribuiu para a formação dos sindicatos e levou a classe docente a se organizar/mobilizar frente aos movimentos reivindicatórios da categoria.

[9] Em decorrência da política de governo do regime militar, que dominava o país naquele período (GHIRALDELLI JR, 2008).

> O arrocho salarial a que foram submetidos os professores durante o regime militar, aliado à expansão quantitativa das antigas escolas públicas de 1º e 2º graus, levou a categoria a transformar as suas associações profissionais, até então de marcante caráter recreativo, em verdadeiros sindicatos que passaram a formular e organizar a luta por melhores condições de vida e de trabalho (FERREIRA JR e BITTAR, 2006, p. 1175).

O contexto histórico do país, na época, era de governo ditatorial com grande poder de controle sobre a sociedade, preparado para excluir pessoas, grupos, instituições e/ou organizações, fosse de estudantes ou trabalhadores, que contestassem suas ideias ou práticas. A educação neste período da ditadura foi marcada pela:

> Repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional (GHIRALDELLI JR, 2008, p. 112).

Conforme o mesmo autor, tal regime militar instaurado no país promoveu reformas educacionais, dentre estas a criação, em 1967, do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e das Licenciaturas Curtas para a formação de professores, que se fazia de modo abreviado e tinha, como consequência, a redução na qualidade do ensino. Em decorrência da criação dos cursos de Licenciaturas Curtas, surgiu um novo professorado diferente do passado, que era em número menor, de classe média e até da elite. Daí se deduzir que: “a combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial determinou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico” (FERREIRA JR e BITTAR, 2006, p. 1166).

As professoras, então, que se sindicalizaram, se tornaram militantes com disposição para lutar por melhorias no trabalho e nos salários. Estas assumiram o título de profissionais da educação, se organizaram como tal e reivindicaram direitos trabalhistas e investimentos educacionais por parte do governo. A greve tornava-se legítima, e as professoras estavam prontas para irem às ruas em busca de reconhecimento profissional (OSÓRIO, 2015).

No final da década de 1970, deflagraram-se as primeiras greves de docentes resultantes, principalmente, do achatamento salarial que estavam vivendo no momento. As professoras expressavam um rompimento com a antiga característica de abnegação e “sacerdócio” que a profissão possuía no passado, com o caráter

familiar que a profissão exercia sobre os alunos. “Tradicionalmente, nas escolas a professora era vista como segunda mãe” (NOVAES, 1986, p. 105). O salário passava a ser essencial e/ou importante para o sustento da família e cada vez mais mulheres buscavam o magistério como fonte de renda, enquanto os noticiários da época enfatizavam a presença das mulheres nos movimentos grevistas, sinalizando que a maior parte delas era do magistério primário (VICENTINI e LUGLI, 2009).

Nesse contexto, as professoras foram deixando para trás as representações que as caracterizavam como maternais, vocacionadas, doadoras, quase mãe ou tia de seus alunos. Surgiu, então, uma nova professora, agora, consciente da situação de baixa remuneração, que luta por melhorias no salário, condições melhores de trabalho e para ser valorizada como profissional docente. Em relação a essas mudanças no âmbito profissional das professoras, declara Louro (2013, p. 474): “Face à discreta professorinha do início do século, o contraste parece evidente: são outros gestos, outra estética, outra ética”.

A partir de 1979, com a depreciação dos salários provocada pela política de regime militar no país, o magistério intensificou a luta por melhores condições de trabalho e proventos, ao mesmo tempo em que buscava outras conquistas, como plano de carreira e mais qualidade na educação. É importante ressaltar que todos os níveis de educação formal foram abrangidos pelo regime militar em seu projeto educacional marcado pela repressão:

> O Estado editou políticas práticas que, em linhas gerais, redundaram no tecnicismo, na expansão quantitativa da escola pública de primeiro e segundo graus às custas [sic] do rebaixamento da sua qualidade; no cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades; e na expansão da iniciativa privada no ensino superior (FERREIRA JR e BITTAR, 2006, p. 1161).

A própria imprensa anunciava uma nova professora que se via agora como sujeito, que tomava posição no contexto da época, ia às ruas, expunha seu baixo salário, enfrentava as dificuldades do setor educacional, se identificava como categoria docente. Em suma, progressivamente, as professoras percebiam que a luta pela valorização do seu trabalho era necessária (OSÓRIO, 2015).

Dentre os maiores impactos do regime militar sobre a educação pública estadual brasileira, foram considerados: a expansão numérica das escolas; o achatamento salarial da categoria dos professores e os movimentos de lutas, por meio de associações sindicais, por melhores salários e condições de trabalho.

> O movimento associativista protagonizado pelos professores durante a chamada transição democrática, entretanto, pode ser classificado como um dos principais fatos da história da educação brasileira contemporânea (FERREIRA JR e BITTAR, 2006, p. 1176).

É importante destacar que, em decorrência da crise econômica e redução do poder aquisitivo, instaurados pelo regime militar, a partir da década de 1980 aconteceu uma sucessão de greves. Nestas, a valorização do salário como pauta constante, de certa forma, favoreceu a saída de parte da classe média do magistério, o qual foi sendo preenchido por profissionais de outras classes sociais. Apesar de em muitos movimentos não acontecerem mudanças significativas, as greves representavam um movimento de resistência das docentes, que serviria, no mínimo, para demonstrar descontentamento com a situação vigente.

> Realmente, não há como entender o problema salarial da professora desvinculado da prioridade e do quantitativo de recursos que se reservam para a execução das políticas públicas do setor social, em particular, a educação. Mesmo assim, os dados ilustram concretamente os efeitos dos movimentos grevistas na pequena recomposição salarial do Magistério, mesmo que essas medidas corretivas sejam tomadas como calmantes sociais, no sentido de se evitar que os conflitos se agucem (NOVAES, 1986, p. 67).

As greves continuam acontecendo no setor da educação até na contemporaneidade. As professoras continuam se manifestando em uma luta constante a favor da educação e por salários mais dignos, dentre inúmeras pautas reivindicatórias (OSÓRIO, 2015).

Em relação ao espaço que ocupam na docência, na atualidade, as mulheres estão concentradas em maior número nas primeiras fases do ensino, as quais são as menos valorizadas em relação a salário – situação que sucede desde o século XIX.

> A vocação, a missão, o sacerdócio do (a) mestre (a), expressões mais que centenárias na valorização retórica de quem se dedica a ensinar, não causam impacto na distribuição de salários. Ou a santidade da ocupação parece ser incompatível com o vil metal (ROSEMBERG, 2012, p. 355).

Contudo, mesmo diante de várias limitações, a Escola Normal, que ficou conhecida como atividade fundamentalmente feminina, foi de grande importância para o desenvolvimento profissional das mulheres no Brasil. E, para melhor compreender a história da docência das mulheres, faz-se necessário observar as relações de gênero nesse processo.

> As representações do masculino e do feminino, os lugares sociais previstos para cada um deles são integrantes do processo histórico. Gênero entendido como uma construção social, e articulado à classe, etnia, religião, idade, determinou (e determina) algumas posições de sujeito que as

> mulheres professoras ocuparam (e ocupam). Discursos carregados de sentido sobre os gêneros explicaram (e explicam) como mulheres e homens constituíram (e constituem) suas subjetividades, e é também no interior e em referência a tais discursos que elas e eles constroem suas práticas sociais, assumindo, transformando ou rejeitando as representações que lhes são propostas (LOURO, 2013, p. 478).

Diante dessas reflexões, pode-se constatar que a realidade de docência feminina, na contemporaneidade, é resultado das práticas, representações, submissões, resistências, lutas e conquistas do passado e do presente, que em vários momentos adquiriram características diferenciadas. Sendo submissas ao poder ou exercendo poder, as mulheres professoras continuam escrevendo a história da docência.

Conhecer parte da vida das mulheres na cultura patriarcal a partir do século XIX, numa breve retomada histórica, nesse primeiro capítulo, contribuiu para se entender melhor a realidade de vida das mulheres no tempo atual. Como afirma Alberti (2010, p. 167), “As disputas em torno das memórias que prevalecerão em um grupo, em uma comunidade, ou até em uma nação são importantes para se compreender esse mesmo grupo, ou a sociedade como um todo”. As informações adquiridas sobre a educação formal feminina naquele período favoreceram a compreensão tanto em relação à instrução adquirida pelas mulheres quanto à docência exercida por elas, do início do processo de escolarização até a atualidade. E foi, também, de grande relevância conhecer o processo de emancipação feminina desde o século XIX para melhor compreender os movimentos de lutas por conquistas, independência financeira e autonomia. Estes perduram até o presente século, representado por mulheres das mais variadas profissões e, especialmente neste trabalho, pelas mulheres docentes que exercem suas atividades na Educação Infantil.

No próximo capítulo se conhecerá, de forma resumida, a história da Educação Infantil no Brasil, do século XIX até a atualidade.

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A Educação Infantil é definida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) como a primeira fase da Educação Básica no Brasil, sendo esta um direito de todas as crianças de 0 a 5 anos.

Desde que a Educação Infantil se tornou dever do Estado, e que este reconheceu as crianças como sujeitos históricos e de direitos na Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil vem adquirindo significado relevante.

Este capítulo apresenta, sucintamente, a origem da Educação Infantil no Brasil e narra especialmente como eram atendidas as crianças no sistema de creches antes da Constituição de 1988. Faz-se também uma análise da Educação Infantil na atualidade, observando-se como grande parte dos pais demonstra querer transferir às instituições de ensino a total responsabilidade do processo de educação dos seus filhos.

Em seguida é feito um breve relato da Educação Infantil em Goiás e, especificamente, em Goiânia, onde estão estabelecidos os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) Colemar Natal e Silva e Deputado Solon Batista Amaral. Nestes, realizou-se a pesquisa de campo para este estudo, e suas histórias serão narradas desde o início de seu estabelecimento como CMEIs.

Prosseguindo, ainda neste capítulo são relatados a pesquisa de campo e seus procedimentos metodológicos, bem como a análise e interpretação dos dados coletados. Esses dados forneceram uma percepção básica da vida profissional e pessoal das professoras de Educação Infantil em sua rotina de trabalho, remunerado e doméstico, desenvolvido no seu dia a dia.

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL, EM GOIÁS E, ESPECIFICAMENTE, EM GOIÂNIA

Até meados do século XIX, no Brasil, praticamente não havia atendimento de crianças em creches devido à forte característica patriarcal da sociedade, em que somente o pai trabalhava para manter a família, e a mãe ficava em casa zelando dos filhos. Essa realidade foi mudando aos poucos, à medida que crescia a urbanização e se ampliava o setor industrial, que proporcionava trabalho para as mulheres nas indústrias, e estas passaram a ter necessidade de um espaço para deixar os filhos

enquanto trabalhavam. Em decorrência dessa necessidade e em resposta a movimentos reivindicatórios de operárias, vários empresários construíram creches para abrigar as crianças das mães trabalhadoras que, motivadas pelo atendimento das necessidades de seus filhos, se dedicavam melhor ao trabalho, produzindo mais e com maior satisfação. Essa atitude por parte dos empresários, de construir creches, era vista, também, como uma forma de fragilizar os movimentos de protestos dos operários, que reivindicavam melhorias no salário e nas condições de trabalho (PASCHOAL e MACHADO, 2009).

O surgimento das primeiras creches no Brasil se deu, portanto, no final do século XIX, em decorrência do crescimento urbano e industrial no país, da consequente entrada das mulheres no mercado de trabalho e de seus movimentos sociais de luta. Neste período, a criação de creches tinha como preocupação básica o assistencialismo, que fazia com que estas fossem consideradas apenas um espaço para suprir as necessidades básicas das crianças com menor poder aquisitivo.

Alguns segmentos da sociedade, tais como os médicos, juristas e a igreja católica, preocupados também com o crescimento da pobreza no país, buscavam alternativas para ajudar a população mais carente através da assistência social. De acordo com Kuhlmann Jr. (1998, p. 88), cada segmento “[...] apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos ou jardins de infância e seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas”. Constata-se, porém, que, ao longo da história, quando as mães tinham necessidade de deixar as crianças em creches enquanto trabalhavam, tais creches eram consideradas apenas um depósito de crianças, sem a existência de um processo educativo. E atendia às mães cujo trabalho era considerado, na maioria das vezes, desprestigiado e mal pago. O assistencialismo era o foco das creches existentes naquele período, que estavam mais preocupadas em suprir carências das crianças pobres, ao mesmo tempo em que contribuíam para diminuir o índice de mortalidade infantil (BRITO EDIR, 2014).

Em resposta a movimentos feministas e movimentos de lutas por creches e pela democratização da escola pública, a Constituição Federal de 1988 reconheceu a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado (SILVEIRA e SAMPAIO, 2010). Em virtude de grande e progressiva necessidade, houve uma

ampliação de instituições de Educação Infantil, a qual se deu, nesse momento, sem pessoal preparado/capacitado para a função educativa.

> A educação no Brasil continuou a representar desafios para os dirigentes, porém a relação de reciprocidade entre crianças e escolas já estava estabelecida, pois a criação de entidades educacionais aumentou consideravelmente (VALDEZ, 2003, p. 62).

A Educação Infantil, por quase um século, possuiu o caráter de assistencialista e só perdeu tal característica após se tornar dever do Estado, com natureza educacional para crianças de 0 a 3 anos (creche) e de 4 a 5 anos (pré-escola). A partir desse momento, a educação infantil passou a ser planejada como política social e educacional. Em 1990, aprovou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reiterou à Educação Infantil os direitos constitucionais. Em 1994, publicou-se o documento Política Nacional de Educação Infantil, que tinha como alvo a ampliação de vagas e a capacitação dos profissionais que atenderiam as crianças, cujo objetivo seria lhes proporcionar mais qualidade no serviço prestado (HEIDRICH, 2010).

Com a criação da LDB nº 9394/1996, a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira fase da Educação Básica, com o intuito de cuidar e educar associadamente, deixando de lado o caráter assistencialista que predominava no trabalho desenvolvido com crianças. A LDB/1996 determinou que a Educação Infantil fosse um direito das crianças de 0 a 5 anos, ao mesmo tempo em que designava um dever do Estado a todas as famílias que optassem por colocar os filhos em creches e pré-escolas mantidas pelo governo. Desta forma, essas crianças deveriam ter suas vagas garantidas. A partir daí, as creches e pré-escolas deixaram de ser ligadas à assistência social e passaram a ser articuladas com os ensinos fundamental e médio. O trabalho educativo desenvolvido com crianças de 0 a 5 anos também foi reconhecido e ganhou especificidade, contribuindo, assim, para que elas se desenvolvessem como cidadãs (MATHIAS e PAULA, 2009).

Com a LDB/1996, a Educação Infantil passou a perceber a criança como sujeito histórico, apto para ser educado, e não apenas cuidado. Determinou-se também, a partir dessa lei, que a qualificação do profissional que fosse trabalhar com essas crianças deveria ser de nível superior ou, no mínimo, que tivesse o Curso Normal, de nível médio. A responsabilidade sobre tais instituições passou a ser municipal a partir desse período. Em 1999, publicaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que, somadas aos documentos anteriores,

elaboram e avaliam o trabalho desenvolvido com crianças no país, nas instituições de Educação Infantil (HEIDRICH, 2010).

Com a aprovação da Lei nº 12.796, em 4 de abril de 2013, que alterou a LDB/1996 para atender outras disposições legais, a matrícula das crianças com idade de 4 anos tornou-se obrigatória: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 04 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2013).

Segundo a Lei nº 12.796/2013, “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 05 (cinco) anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

A partir dessa Lei, a Educação Infantil passou a ser organizada de forma a cumprir os seguintes requisitos:

> Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por um mínimo de 200 dias de trabalho educacional; atendimento à criança de, no mínimo, 4 horas diárias para o turno parcial e de 7 horas para a jornada integral; controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% do total de horas; expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (CIEGLINSKI, 2013, p. 2).

Segundo a autora citada, com o aumento das exigências para a Educação Infantil, consequentemente os prontuários das crianças também tiveram que ter uma melhor sistematização. É importante ressaltar que, embora a avaliação não tenha o objetivo de promover e nem de reprovar a criança, esta serve de incentivo para o compromisso da família em relação à Educação Infantil e a sua cooperação, no sentido de construir valores como assiduidade e pontualidade, os quais a criança deve aprender o quanto antes.

Em relação aos professores da Educação Básica, a Lei nº 12.796/13 fixou um prazo de seis anos para que todos os (as) professores (as) que só têm formação em nível médio do Curso Normal concluam o curso de licenciatura plena em nível superior. Com essa exigência que, paralelamente, valoriza os docentes, a educação também se tornou mais qualificada. Tais professores terão o incentivo do governo, que adotará mecanismo de acesso e permanência deles nos cursos de nível superior exigidos por lei (PARIS, 2014).

Portanto, a LDB/1996, fundamentada na Constituição de 1988, tornou a criança legalmente sujeito de direitos, mudando-se o percurso de sua história. De um atendimento simplesmente assistencialista que elas recebiam em creches no passado, passaram para um processo educativo que inclui o cuidar e o educar de forma associada, por agentes capacitados para tais funções. Entretanto, afirma Brito Edir (2014):

> Mesmo após mais de uma década da promulgação da LDB/1996, a educação de crianças de zero até cinco anos de idade encontra-se em processo de efetivação enquanto política pública, visto que no Brasil ainda não está consolidada uma concepção de educação infantil na totalidade da educação básica (BRITO EDIR, 2014, p. 22).

Na atualidade, constata-se que, enfraquecidos pelo sistema capitalista, a maior parte dos pais que buscam as creches procuram atendimento integral para os filhos e, ainda, pode-se perceber “em muitos casos, uma transferência de responsabilidade pela educação dos filhos para os profissionais da educação, que se sentem muitas vezes sobrecarregados e sem apoio para realizar seu trabalho” (SILVEIRA e SAMPAIO, 2010, p. 32). É questionável a maneira de agir das famílias, que transferem suas responsabilidades de educar seu filho para a escola. As experiências adquiridas na escola, juntamente com os ensinamentos da família, devem ser complementares para a formação da criança em todos os aspectos. “A família precisa ser educadora, ensinar seu filho, porque é ela quem constitui o sujeito, a pessoa, a forma de ele entender o mundo, de ler o mundo” (PAROLIN, 2013, p.1).

Para que possa existir essa parceria com a escola, a família deve reconhecer a necessidade de trabalhar junto com a escola, pois, apesar de as funções serem diferentes, os objetivos são semelhantes. “A família é responsável pela educação e a escola pela formação de habilidades para competências na vida adulta” (BORDONI, 2016, p.1). O resultado dessa parceria é um cidadão que interage na sociedade de forma adequada e que respeita o outro e as leis.

Espera-se da escola que ela cumpra a função de ensinar, bem como estimule a aprendizagem necessária e da família que ela eduque e ensine o filho, formando-o cidadão.

> Um cidadão é um aprendiz que se apropria do conhecimento historicamente acumulado na sociedade e cientificamente desenvolvido, e o torna instrumento para o bem viver e conviver. A pessoa que tem conhecimento articula o pensamento e torna-se um sujeito melhor (PAROLIN, 2013, p. 3).

Portanto, os pais/responsáveis precisam entender que a escola não é um espaço onde seus filhos vão aprender tudo o que é necessário para a vida. A família precisa entender a necessidade de ela própria ser educadora e contribuir, viabilizando e dando suporte para a aprendizagem do filho na escola.

Assim como a Educação Infantil no Brasil nasceu ligada ao assistencialismo, em Goiás não foi diferente. No histórico brasileiro, a infância não era considerada uma fase especial da vida, tanto que se observa reduzida menção de crianças na história escrita. Em todo o país, bem como nas sociedades patriarcais de Goiás, a infância passava rapidamente. E, apesar de as crianças goianas serem comparadas aos adultos em vários aspectos e ocasiões diversas, elas também brincavam e se divertiam, com espontaneidade, como toda criança saudável em qualquer parte do mundo.

> As crianças que habitavam a província de Goiás igualmente eram vistas como pequenos adultos. Delas era exigido comportamento de gente grande, eram vestidas como adultos, casavam-se cedo, trabalhavam precocemente, etc. Porém, quando se tratava de brincar, elas soltavam suas meninices, sonhos, fantasias e agiam como qualquer criança em diferentes lugares e tempos históricos (VALDEZ, 2003, p. 12).

Conforme a autora, em Goiás, mesmo em meio à grande pobreza no século XIX, o índice de crianças abandonadas não era tão relevante quanto em outras partes do país, de forma geral. Mesmo assim, com o decorrer do tempo, buscou-se solução para o problema das crianças vítimas de abandono e de pobreza extrema. Para abrigá-las, foram criados os primeiros orfanatos e instituições sociais que atenderiam às suas necessidades básicas, educando-as por meio de princípios morais rigorosos e capacitando-as para algum ofício. Em suma: “não foi característica marcante da Província o abandono, mas pelos registros, evidencia-se uma educação rígida e piedosa, bem dentro dos paradigmas daquela época” (VALDEZ, 2003, p. 21).

Uma prática comum em Goiás era a de pais pobres doarem os filhos para que outras famílias, com melhores condições financeiras, os criassem. Essa prática contribuía para o não aumento de crianças abandonadas na época.

A educação formal pública em Goiás se deu no século XIX. As escolas adotavam uma educação rígida com normas e regulamentos a serem seguidos. Nessa época, já havia reclamações por parte dos professores em relação aos baixos salários e às condições de trabalho, consideradas exaustivas.

É importante destacar que algumas famílias goianas, preocupadas com a educação dos filhos nas escolas públicas, consideradas precárias, se sacrificavam para mantê-los em escolas particulares. Enfim, a precariedade da educação formal em Goiás contribuiu, também, para o fechamento de escolas como medida econômica. Percebe-se, desta forma, a irrelevância que era dada à infância e, portanto, à Educação Infantil em Goiás até o século XIX.

Em Goiânia, especificamente, a Educação Infantil também teve sua origem vinculada à tradicional assistência, que zela pelos mais carentes, neste caso a criança pobre e excluída. Tal assistência era de responsabilidade dos próprios serviços de assistência social do estado e do município, juntamente com instituições religiosas e outras entidades (BRITO EDIR, 2014).

De acordo com a mesma autora, somente em 1999 a Secretaria Municipal de Goiânia (SME), imbuída legalmente da responsabilidade pela educação das crianças, começou a estabelecer, oficialmente, os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) em Goiânia, transformando a educação que era oferecida às crianças de forma assistencialista para uma educação de acordo com o que era determinado pela LDB/1996 – direito da criança e dever do Estado. A partir desse momento, a Educação Infantil se oficializava como primeira etapa da Educação Básica oferecida em creches e pré-escolas que, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010):

> Caracterizam-se como espaços institucionais, não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Atualmente, nos CMEIs de Goiânia, a professora deve ser concursada e possuir no mínimo graduação em curso de pedagogia. Junto com a professora trabalha a auxiliar de atividades educativas (AAE), da qual também se exige aprovação em concurso público, apresentando no mínimo o ensino médio como formação. As funções atribuídas às AAE se divergem das funções da professora. Enquanto essas se atêm à parte da docência como planejamentos pedagógicos, elaboração dos registros, avaliações das crianças, entre outros, o trabalho desenvolvido pelas AAE se direcionam aos cuidados com o corpo, a higiene, a alimentação e proteção das crianças. Pode-se observar desta forma que:

> Na organização do trabalho cotidiano do CMEI ocorre uma divisão hierárquica do trabalho que é de grande relevância para a significação da

> docência, sobretudo por fragmentar o trabalho e por reforçar a cisão entre as funções de educar e cuidar na Educação Infantil (BRITO EDIR, 2014, p. 23).

Enfim, a criança de 0 a 5 anos, por direito, deve ser cuidada e educada por profissionais com formação específica e em estabelecimentos de educação apropriados. Reconhece-se que, recebendo Educação Infantil de qualidade, a criança pode se desenvolver em todos os aspectos e contribuir para a construção de uma sociedade melhor.

Analisando-se, historicamente, a Educação Infantil, constata-se que as crianças brasileiras não recebiam a consideração devida até o final do século XIX. A partir do século XX, a Educação Infantil foi se desenvolvendo lenta e progressivamente. É certo que houve um grande avanço até aqui, no entanto, ainda há um longo percurso a ser percorrido.

Dando continuidade a esse trabalho, conheceremos, a seguir, a história do CMEI Colemar Natal e Silva, uma das instituições onde foi realizada a pesquisa com professoras de Educação Infantil.

2.1.1 Histórico do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Colemar Natal e Silva[10], em Goiânia/GO

O CMEI Colemar Natal e Silva[11] está situado à Avenida Dom Fernando, 550, Chácara do Governador, Goiânia - GO (Figura 1).

O prédio onde hoje está estabelecido esse CMEI pertencia a uma escola estadual em que funcionava a primeira e a segunda fase do ensino fundamental e dois cursos de ensino médio, sendo esses Enfermagem e Magistério. No ano 2000, em respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996, as escolas de primeira fase do ensino fundamental, em sua totalidade, deveriam ser de responsabilidade do município. Em decorrência dessa determinação, essa escola estadual cedeu o prédio à prefeitura para que, neste, funcionasse as atividades desse CMEI, que se iniciaram logo em seguida:

---

[10] As informações a respeito desse CMEI foram extraídas da Proposta Político-Pedagógica do próprio CMEI para o ano de 2016. Quando mencionado especificamente, utilizar-se-á a sigla PPP.

[11] Nome que homenageia o reconhecido professor universitário, que fundou a Academia Goiana de Letras; foi o primeiro reitor da Universidade Federal de Goiás (UFG) e realizou outros grandes feitos que contribuíram com a cultura de Goiás (BITTENCOURT, 1995/96).

Com o quadro de funcionários ainda incompleto, deu-se início aos estudos, projetos, e organização do espaço, e no período de 45 dias, no dia 14 de fevereiro de 2000, as portas do CMEI se abriram para receber 166 crianças, em seis agrupamentos, uma cozinha, um refeitório, um dormitório, uma secretaria, uma sala de direção e coordenação, uma lavanderia, um depósito, um almoxarifado, um pátio, um parquinho e 27 funcionárias. (PPP, 2016, p. 7).

Figura 2: Fachada e entrada do CMEI Colemar Natal e Silva.
Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora.

Parte das funcionárias da escola anterior pediu remoção para esse CMEI, que começava sua história na comunidade, contribuindo, assim, para o funcionamento dessa instituição de educação infantil naquele período. O início foi desafiador, a começar pelo principal, que era a capacitação para o trabalho a ser desenvolvido com as crianças, pelo material didático, pelas mobílias e refeições.

Mesmo sem ter ainda o nome Colemar Natal e Silva, o CMEI foi efetivado, garantindo às crianças o direito, por lei, da possibilidade de formação integral. Com o respaldo da Secretaria Municipal de Educação (SME) e de parcerias com pais de alunos e demais instituições de ensino nos arredores, as atividades de cuidar, brincar e educar – pilares da educação infantil – foram sendo desenvolvidas.

O CMEI atende um público infantil da idade de seis meses a cinco anos e onze meses, com a proposta de educação integral, tendo as crianças como sujeitos históricos e de direitos.

Figura 3: Crianças no berçário do CMEI Colemar Natal e Silva.
Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora.

O CMEI fundamenta suas concepções nas crianças e em suas infâncias, “a partir de suas histórias, suas culturas, seus modo de ser e estar no mundo em seus processos educativos” (PPP, 2016, p.7). No convívio diário com essas crianças são

desenvolvidas práticas de sociabilidade com todos os integrantes da escola, bem como fora dela, nos passeios, nas visitas e atividades culturais.

A proposta político-pedagógica desse CMEI tem como alvo principal “delinear princípios, concepções e formas de concretizar a intencionalidade educativa, tendo em vista a dinâmica da aprendizagem infantil de forma ativa, participativa e lúdica” (PPP, 2016, p.3).

O CMEI atende 157 crianças, atualmente. O público deste é composto por famílias que moram nas imediações desta instituição de ensino, e até em lugares mais distantes. Dentre os setores onde a maioria reside, podem-se citar: Chácara do Governador, Parque Santa Cruz, Parque Atheneu, Jardim Mariliza, Jardim Olímpico, Jardim Bela Vista, Jardim da Luz, Vila Redenção e Setor Pedro Ludovico.

Conforme informações fornecidas pelos pais ou responsáveis pelas crianças no ato da matrícula, percebe-se que a faixa etária dos pais varia de 16 a 41 anos de idade. Esses possuem níveis de escolaridade que se alteram entre o ensino fundamental à formação superior, possuindo as mais diversas e variadas profissões, dentre essas: bancários, gari, professores, policial, engenheiro, cabeleireiros, arquiteto, domésticas, comerciantes, pedreiro, publicitário, motorista. Na busca constante por melhorar a qualidade no cuidar e educar, o CMEI procura integrar continuamente a família das crianças às suas atividades, seja em reuniões, seja atendendo solicitações ou informando sobre as crianças no dia a dia. As crianças possuem características étnicas, sociais e econômicas diferentes e usufruem o direito de uma educação de qualidade igualitária, dentro das determinações da LDB.

O CMEI possui atendimento integral - matutino e vespertino -, funcionando de segundas às sextas-feiras, das 7:00 às 18:00h em horário ininterrupto. Possui, também, a opção de atendimento em turno parcial, de acordo com a necessidade da criança. O turno parcial requerido pode ser o matutino ou vespertino, no caso da família precisar colocá-la no CMEI só em um desses turnos, diferentemente do período integral em que a criança fica o dia todo no CMEI. A equipe que compõe o quadro de servidores desse CMEI é formada por: “Direção, Coordenação Pedagógica, Professora, Agente Educativo, Auxiliar de Secretaria, Porteira Servente, Merendeira e Readaptada-Administrativa” (PPP, 2016 p.15).

A Direção é ocupada pela pessoa que administra e representa o CMEI, sendo responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da instituição. A Coordenação Pedagógica é exercida pela pessoa responsável por coordenar,

acompanhar e analisar o processo educativo desenvolvido com as crianças no CMEI, dentre outras funções. Professora é a profissional com formação em licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior, que exerce várias atividades educativas, dentre as quais pode se mencionar: trabalhar com as crianças oferecendo a elas várias experiências e formas de linguagens como escrita, verbal, gesticulada, dramatizada, musical; estimular a interação das crianças com quantidades, medidas, formas, espaços, tempo; incentivar as crianças a participarem de atividades tanto individuais quanto em grupos; possibilitar às crianças experiências que promovam autonomia por parte delas no cuidado pessoal, na auto-organização e no bem-estar; instigar a curiosidade e os questionamentos; promover a interação da criança com as tradições culturais brasileiras, desenvolver, juntamente com as crianças, e integrar-se nas brincadeiras infantis. Agente de atividades educativas é a funcionária designada para auxiliar as professoras nas atividades desenvolvidas com as crianças, relacionadas com o cuidar e o educar, objetivando o desenvolvimento integral destas. Auxiliar de secretaria é um cargo desenvolvido pela servidora administrativa cujas funções são: digitar documentos; organizar e cuidar do acervo bibliográfico; responsabilizar-se pela organização e pelo arquivamento de documentação do CMEI, entre outros. Porteira servente é a pessoa que tem a função de abrir e fechar o CMEI, sendo esta encarregada, também, pela limpeza e higiene na instituição. Merendeira é a pessoa responsável pela preparação dos alimentos, bem como pela sua seleção, conservação e higienização. Este CMEI possui, ainda, quatro servidoras administrativas e readaptadas[12] (GOIÂNIA, 2016).

A forma de ingresso da criança no CMEI se dá por meio da matrícula, que somente é concluída depois que um responsável pela criança se cadastra, via online, no site da SME e requer a vaga na instituição de Educação Infantil. A existência de vaga no CMEI acontece por meio de: transferência solicitada pelos responsáveis pela criança; desligamento da criança por falta quando esta completa 15 dias letivos consecutivos sem comparecer à instituição, ou 30 dias letivos intercalados, sem justificativa; solicitação dos responsáveis por escrito, devendo ser registrado o motivo do pedido de desligamento, e quando a criança completa a idade

[12] Servidor (a) que por motivo de deficiência física ou psíquica que o (a) limite a exercer as atividades do seu cargo é reaproveitado (a) em outras atribuições compatíveis com a sua atual limitação (GOIÂNIA, 2012).

máxima permitida para ser integrante do CMEI, que é de seis anos de idade. À medida que surgem vagas decorrentes dessas situações, a pessoa cadastrada é comunicada que poderá se dirigir ao CMEI com a documentação exigida, para que a matrícula da criança seja efetivada (GOIÂNIA, 2016).

As atividades no CMEI são desenvolvidas diariamente, de forma rotineira e planejada. Nesta rotina, estão inclusos: café da manhã, atividades múltiplas, brincadeiras, banho, almoço, escovação, repouso, socialização, lanche, jantar etc.

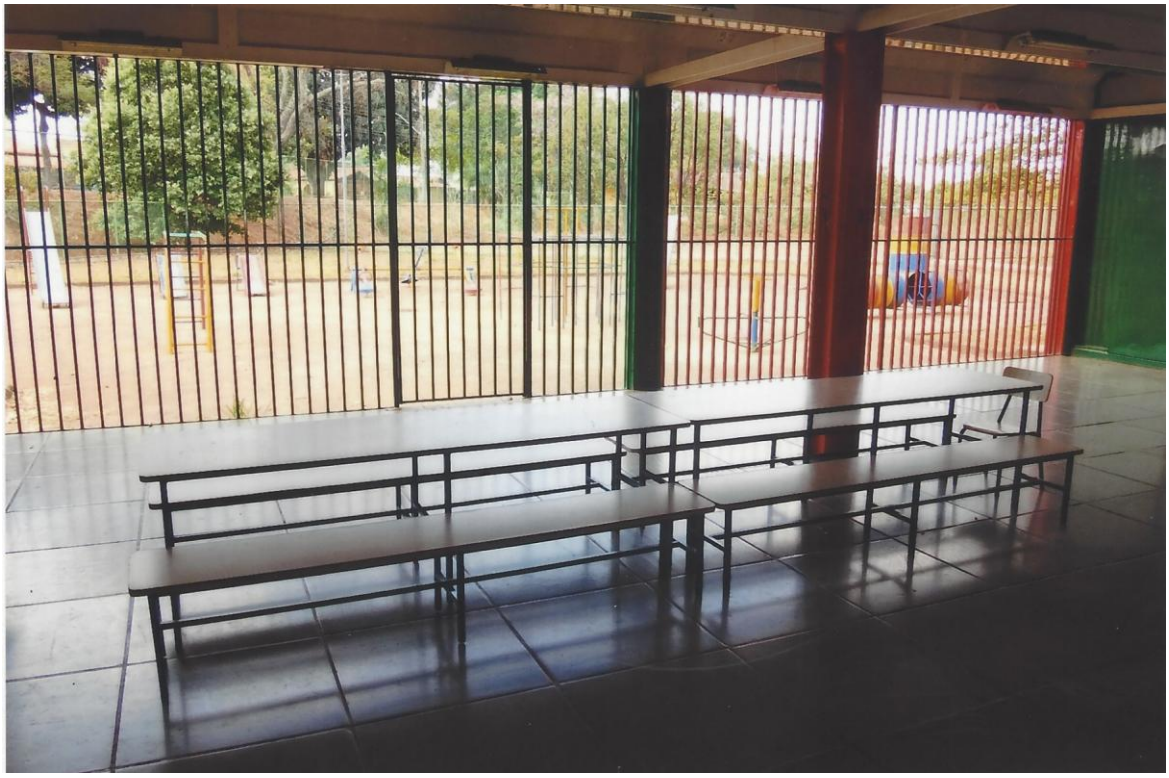

Figura 4: Refeitório do CMEI Colemar Natal e Silva.
Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora.

Essas atividades desenvolvidas com as crianças no CMEI são, também, educativas, e se iniciam desde o momento em que as crianças chegam na instituição. Elas são recebidas de forma prazerosa e educadamente, o que contribui para desenvolver nelas confiança, segurança e afetividade.

No horário do café da manhã, além da refeição nutritiva, é proporcionado às crianças um momento de harmonia e socialização com os (as) colegas e as educadoras, o que contribui para a integração social do grupo. Nesse momento também são ensinados às crianças bons hábitos à mesa, utilização correta dos utensílios e noção do que seja alimentação saudável. No momento do

banho/escovação, ensina-se às crianças sobre a necessidade e prática das higienes bucal e corporal e a importância destas para a saúde do corpo. A autonomia da criança também é incentivada nessa mesma situação. No horário do almoço/lanche/jantar, as crianças aprendem a fazer escolhas que são acatadas pelo CMEI. Suas preferências são respeitadas, e elas têm a oportunidade de conhecer novos alimentos e a liberdade para comer de acordo com seus gostos. Aqui também se incentiva a independência das crianças, que já são capazes de se servirem sozinhas, num sistema que proporciona toda segurança necessária. Na hora do repouso, as crianças aprendem que o corpo precisa descansar e, assim, aprendem a respeitar a individualidade do outro (GOIÂNIA, 2016).

As atividades educativas do CMEI, consideradas como atividades múltiplas, são, na prática:

> Rodas de conversa, brincadeiras dirigidas, histórias, leitura e escrita [...] dança, desenhos, pinturas, músicas, literatura, teatro, gestos, movimentos, contato com a natureza, com o objetivo de proporcionar diferentes experiências estéticas, culturais e lúdicas às crianças para o desenvolvimento amplo nas dimensões biológicas, psicológicas e sociais que são indispensáveis e constituem a subjetividade humana (PPP, 2016, p. 15).

Figura 5: Crianças brincando no CMEI Colemar Natal e Silva.
Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora.

O funcionamento do CMEI possui uma organização que segue padrões “nacionais de qualidade para as instituições de educação infantil e pelos Indicadores de Qualidade da Ação Pedagógica na Educação Infantil do Município de Goiânia” (PPP, 2016, p.10). Com a proposta de desenvolvimento integral, esse CMEI considera as crianças como sujeitos históricos, prezando pela sua socialização e suas boas relações com todas as pessoas de seu convívio.

Atualmente estruturado e com 16 anos de funcionamento, o CMEI possui infraestrutura, equipamentos e mobília apropriados para a escola de educação infantil. Bem distribuídos no espaço físico, podem-se visualizar: três berçários mobiliados; cinco salas para as crianças, equipadas e organizadas, direcionadamente, visando uma melhor aprendizagem; uma sala de múltiplas atividades que serve, inclusive, de refeitório, num ambiente arejado e agradável, com mesas e cadeiras apropriadas para as crianças, servindo de sala de vídeo com TV e DVD, sala de reuniões e planejamento, espaço de confraternizações e de outras atividades que se fizerem necessárias; uma secretaria; uma diretoria; um almoxarifado; um depósito de merenda; uma cozinha com toda a mobília e os eletrodomésticos necessários para o local; um parquinho infantil com várias modalidades de brinquedos; uma área coberta que serve como espaço de convivência (PPP, 2016).

Figura 6: Parquinho no CMEI Colemar Natal e Silva.
Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora.

O CMEI Colemar Natal e Silva se beneficia, ainda, de uma boa localização perto de parques e bosques, que sugere atividades planejadas com as crianças. Continuando esse capítulo, em seguida se conhecerá a história do CMEI Deputado Solon Batista Amaral, também objeto desse estudo.

2.1.2 Histórico do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Deputado Solon Batista Amaral, em Goiânia/GO

O CMEI Deputado Solon Batista Amaral[13] está situado à Rua do Comércio, 199, Jardim Vitória I, Goiânia - GO (Figura 1).

No prédio onde atualmente está estabelecido esse CMEI, funcionava, anteriormente, uma escola municipal. Com a diminuição da procura por vagas e pela necessidade de um CMEI na mesma região, após estudos, optou-se por transformá-la em CMEI, o qual teve suas atividades efetivadas em março de 2006 (PPP, 2016).

Atualmente, a instituição atende 173 crianças de um a cinco anos e onze meses de idade, para as quais se oferece atendimento em período integral. As crianças são organizadas nesse CMEI em oito agrupamentos, sendo estes cinco turmas de creche e três turmas de pré-escola. Nas turmas de creche dessa instituição, a idade das crianças varia de um a três anos e onze meses. E, nas turmas de pré-escola, a idade é de quatro anos a cinco anos e onze meses (PPP, 2016).

A proposta político-pedagógica desse CMEI tem como objetivo:

> Revelar os princípios éticos, estéticos, e políticos que fundamentam o trabalho nessa instituição, que visa reafirmar o direito social da criança a uma educação que anseie a ampliar, diversificar e complexificar os conhecimentos das crianças na educação infantil (PPP, 2016, p. 7).

As crianças que frequentam o CMEI são moradoras do próprio bairro e de outros, próximos à instituição, tais como: Jardim Vitória I, Jardim Vitória II, Parque das Laranjeiras, Chácara Alto da Glória, Parque Flamboyant. Os pais ou responsáveis por essas crianças, que fazem parte do público atendido nesse CMEI, possuem escolaridade e profissões diversas, as quais são comprovadas por meio de informações dos próprios pais no ato da matrícula. Dentre as profissões destes, estão: vendedores, professores, pedreiros, feirantes, advogados, vigilantes,

[13] As informações a respeito desse CMEI foram extraídas da Proposta Político-Pedagógica do próprio CMEI para o ano de 2016. Quando mencionada, especificamente, utilizar-se-á a sigla PPP.

pequenos empresários, enfermeiros. Nessa instituição de Educação Infantil é atendido um vasto número de pessoas que, juntamente com os envolvidos no processo educativo desse CMEI, se constituem uma diversidade étnica e social que torna essa comunidade ampla e diversificada. O período de atendimento integral no CMEI é das 7:00h às 17h 30min. Esse atendimento pode ser, também, em período parcial – matutino ou vespertino –, de acordo com a necessidade familiar da criança, sendo que o período predominante neste é o integral.

Figura 7: Fachada e interior do CMEI Deputado Solon Batista Amaral.
Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora.

A organização do CMEI segue uma ordem estabelecida internamente para o desenvolvimento de suas ações. Ressalta-se, porém, que a rotina dessa instituição é também flexível, conforme a necessidade das crianças. No caso, por exemplo, de festinhas e saídas para outras atividades, ou por alguma situação que requer flexibilidade da parte da instituição, que prioriza as crianças e suas necessidades (PPP, 2016).

Figura 8: Crianças no corredor do CMEI Deputado Solon Batista Amaral.l
Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora.

Esse CMEI possui uma equipe de funcionários composta por 54 profissionais com os respectivos cargos: diretora, coordenadora pedagógica, professora, auxiliar de atividades educativas, auxiliar de secretaria, servidora readaptada, porteira servente, merendeira. Todos esses servidores possuem funções definidas pelo Regimento dos Centros Municipais de Educação Infantil de 2016[14], que são gerais para os CMEIs da cidade de Goiânia.

Esse CMEI possui, ainda, uma área com parquinho e brinquedos variados para as crianças se divertirem e também mobílias e equipamentos adequados para as atividades educativas com as crianças. Pode se visualizar neste espaço:

> Oito salas utilizadas pelas crianças; uma sala de reuniões – usada como secretaria, sala da direção e dos professores; um pátio coberto – utilizado

[14] As funções dos referidos cargos definidos por esse Regimento já foram descritas no histórico do CMEI Colemar Natal e Silva no item 2.1.1 do segundo capítulo deste trabalho.

como refeitório, espaço de convivência e de reuniões com a comunidade; uma quadra coberta; uma área livre; cozinha; depósito de limpeza; cinco banheiros adaptados para crianças com vasos e chuveiros, sendo que em um deles há uma cuba para higienização das crianças menores; um banheiro para uso adulto; três playgrounds; área verde e estacionamento (PPP, 2016, p. 23).

Figura 9: Parquinho no CMEI Deputado Solon Batista Amaral.
Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora.

Todos os espaços desta instituição são utilizados para contribuir para o desenvolvimento das crianças e proporcionar que as famílias também façam parte deste processo educativo. Isto significa que elas podem participar das festividades, das apresentações culturais, das reuniões de planejamentos sobre as atividades da instituição e da socialização da avaliação das próprias crianças. Nestas e em outras oportunidades, o CMEI busca fazer parcerias com as famílias, com o intuito de buscar um bom relacionamento com estas.

O CMEI possui, ainda, os recursos físicos necessários para a educação pedagógica, a saber: livros didáticos, materiais de apoio para o planejamento das professoras, aparelhos de som e multimídia com telão para projetar as imagens, jogos pedagógicos, TVs e DVDs, livros literários infantis, internet sem fio e materiais diversos para atividades manuais. Estes recursos contribuem para assegurar às crianças os seus direitos na perspectiva da Pedagogia da Infância (PPP, 2016).

Nesse CMEI, as professoras escolhem a faixa etária com a qual desejam trabalhar anualmente, com o objetivo de se preparem para o início das atividades, direcionando o trabalho para o grupo proposto. Elas fazem, ainda, uma segunda opção no caso de empate com outros profissionais, ou caso haja algum impedimento de desenvolver o trabalho com a faixa etária escolhida. Há, também, oportunidades, durante o ano letivo, para as professoras se integrarem com outros grupos, em momentos especiais que lhes proporcione conhecer as particularidades de cada faixa etária. Isto contribui para novas escolhas no decorrer do trabalho com a Educação Infantil (PPP, 2016).

Conforme a PPP desse CMEI, entender a criança como um ser histórico e de direitos faz toda a diferença, inclusive romper com a ideia de que creches que funcionam em CMEIs são apenas locais onde as crianças brincam enquanto suas mães trabalham. Conforme Bordoni (2016, p.2):

> Na educação infantil, a criança não vai para a escola só para brincar, a educação infantil é a base para a vida escolar; de zero a seis anos, aprendemos comportamentos que iremos precisar para a vida inteira, é também o período que temos a maior capacidade de absorver informações. [...] as formas de ensinar são lúdicas (brincadeiras muitas vezes) mas a intencionalidade é que faz toda a diferença.

Toda a equipe dessa instituição tem trabalhado e se envolvido tanto no sentido de cuidar quanto educar as crianças sob sua responsabilidade, utilizando a rotina e os planejamentos do dia a dia, de maneira que esses aspectos sejam atendidos. As brincadeiras e todas as atividades desenvolvidas com as crianças têm

o alvo de promover a interação, aprendizagem, o desenvolvimento e estimular as crianças a buscarem novas descobertas.

Os CMEIs pesquisados nesse estudo - Colemar Natal e Silva e Deputado Solon Batista Amaral - são sustentados pelo Poder Público Municipal, administrados pela Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SMEE) e orientados pelo Regimento dos Centros Municipais de Educação Infantil, numa concepção que associa o cuidar, o educar e o brincar. Proporciona, ainda, às crianças, a oportunidade de elas terem seus conhecimentos aumentados e de viverem a infância como um direito. Os CMEIs têm como objetivo:

> Oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam dos direitos civis, humanos e sociais; assumir a responsabilidade de compartilhar a educação e os cuidados das crianças com as famílias; possibilitar tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças, quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; promover a igualdade de oportunidades educacionais entre crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômico, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (GOIÂNIA, 2016, p. 35).

Também aqui o público que compõe os CMEIs é formado pelas equipes administrativa e pedagógica, crianças matriculadas, famílias ou pelos responsáveis por estas. O cargo de diretor (a) se dá por meio de eleição direta e secreta, e o (a) diretor (a) deve ser graduado em Pedagogia ou Normal Superior (GOIÂNIA, 2016).

Com o objetivo de desenvolver a educação integral às crianças, os CMEIs pesquisados buscam criar condições e planejam propostas pedagógicas para que tal intento seja alcançado. Fundamentados em um trabalho que integra o cuidar e o educar, estas instituições se organizam para assegurar os direitos essenciais das crianças, garantidos por lei.

Em sequência, ainda nesse capítulo, se discorrerá sobre a pesquisa de campo e os seus procedimentos metodológicos, aplicada com as professoras de Educação Infantil nos CMEIs selecionados.

2.2 REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

A realização dessa pesquisa de campo teve como objetivo principal investigar a existência de dupla jornada de trabalho (remunerado e doméstico) das

professoras de Educação Infantil na escola pública em Goiânia, nos CMEIs Colemar Natal e Silva e Deputado Solon Batista Amaral, e suas implicações, de forma geral, na vida dessas professoras. Pretende-se alcançar esses objetivos por meio da análise e interpretação dos dados obtidos, sendo que se considerou, desde o início, a pesquisa de campo. Esta foi a melhor forma de conhecer essa realidade, juntamente e fundamentada em uma variada pesquisa bibliográfica incluindo livros, artigos, dissertações, dentre outros. Optou-se pela escola pública por esta possuir grande número de professoras nessa fase de ensino, em escolas estabelecidas na cidade de Goiânia.

2.2.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi desenvolvida por meio de questionários (Anexo 3). Esta técnica de pesquisa foi escolhida por se tratar de um universo homogêneo a ser pesquisado e pelo fato de as pessoas ficarem mais à vontade para responder as perguntas, em decorrência de não ter necessidade de se identificarem. Os questionários foram respondidos pelas próprias professoras, havendo as mesmas perguntas para os dois grupos de professoras dos dois CMEIs. Procurou-se elaborar questões combinando perguntas abertas e fechadas, o que permitiu às professoras pesquisadas a oportunidade de discorrer sobre alguns assuntos, de acordo com seus interesses. Isto também permitiu à pesquisadora conseguir dados que contribuirão para alcançar os objetivos propostos neste estudo.

Inicialmente, foram escolhidos os dois CMEIs: Colemar Natal e Silva e Deputado Solon Batista Amaral, onde seria realizada a pesquisa com as professoras que exercem o magistério nesses locais. A escolha desses dois CMEIs se deu porque a pesquisadora conhece pessoas que trabalham em ambos os centros. Estas facilitariam o seu trabalho nessas instituições, no sentido de dar referências da pesquisadora ao grupo docente, o qual ficaria mais à vontade para participar do estudo.

Entretanto é importante informar que as duas instituições estão abertas para receber pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GO), desde que estes atendam aos critérios da SME, órgão responsável pelos CMEIs nesta cidade. A SME exige um pedido formal, por escrito, solicitando autorização para se realizar o estudo pretendido, o qual deve ser assinado/enviado pela

instituição de ensino na qual o pesquisador está vinculado. Também se exige o projeto de pesquisa, o qual é analisado por pessoa responsável por esta parte. Após aprovação do projeto, a SME emite um termo de anuência que autoriza o (a) pesquisador (a) a executar o trabalho pretendido, o qual deve ter permissão da direção do local específico e a concordância das professoras que se pretende pesquisar. Esclarece-se, também, que as pessoas conhecidas da pesquisadora não são professoras, portanto, não fizeram parte do grupo pesquisado.

É importante ressaltar que, para se chegar até o momento da realização da pesquisa, foi necessário esperar pela aprovação do projeto, o qual foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da PUC GO, tendo sido aprovado por este. Esclarece-se que, no projeto enviado para o CEP, requerendo a sua aprovação, solicitou-se autorização para se pesquisar 40 pessoas, numa previsão de 20 em cada CMEI. O pedido de autorização para se pesquisar esse número de professoras se deu por se considerar essa quantidade razoável, que nos daria uma visão significativa da realidade que pretendíamos investigar. No entanto, no período da pesquisa, constatou-se que não havia essa quantidade de professoras trabalhando em ambos os CMEIs, mas um total de 32 professoras nas duas instituições. Deste total, 20 professoras se dispuseram a participar deste estudo.

A partir da escolha dos CMEIs Colemar Natal e Silva e Deputado Solon Batista Amaral, realizou-se o pedido de autorização à SME para a efetivação da pesquisa nessas instituições. O pedido foi formalizado por meio de ofício (Anexo 1) feito pela PUC GO e encaminhado à SME, obtendo-se resposta favorável. Após a resposta positiva, procurou-se conhecer as diretoras dos respectivos CMEIs e lhes solicitar, como pesquisadoras, autorização para aplicação da pesquisa com as professoras dessas instituições. As diretoras concordaram e disseram que só teríamos que levar/apresentar a autorização (Anexo 2) concedida pela SME, a qual já tínhamos naquele momento. Marcamos, então, um dia para cada CMEI escolhido pelas diretoras, de acordo com a disponibilidade das instituições, para se desenvolver a pesquisa com as professoras. Nos dias estabelecidos, fomos aos CMEIs nos turnos matutino e vespertino para ter a oportunidade de pesquisar todas as professoras das duas instituições.

A pesquisa de campo nos CMEIs Colemar Natal e Silva e Deputado Solon Batista Amaral foi, então, realizada em março de 2016, com a aplicação de questionários (Anexo 3) com questões objetivas e subjetivas. O intuito era conseguir

uma coleta de dados o mais abrangente possível, que contribuiriam, por meio das informações, para a análise do assunto que se pretendia investigar, ainda que de forma sucinta. Nas várias questões do questionário, buscaram-se informações pessoais, profissionais e situações da vida familiar das professoras para uma melhor reflexão sobre o trabalho remunerado e o doméstico e suas implicações.

A pesquisa nos dois CMEIs aconteceu em dias diferentes, iniciada no período da manhã. A aplicação dos questionários nas duas instituições ocorreu na sala de reuniões das professoras de cada CMEI, onde nos apresentamos, falamos sobre a pesquisa e sua importância para o trabalho proposto. Comunicou-se às professoras que a participação delas seria opcional e voluntária. Também se assegurou, às 20 professoras que concordaram em participar da pesquisa, o anonimato, para deixá-las mais à vontade para responder as perguntas do questionário, o qual foi precedido pelo preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esclareceu-se, ainda, que tal pesquisa de campo foi precedida de aprovação pelo Comitê de Ética da instituição proponente.

Após todas as informações e os esclarecimentos necessários sobre a pesquisa, os questionários foram distribuídos às professoras, que se dispuseram em respondê-los de imediato, em um período de aproximadamente 20 minutos. No período da tarde, retornamos aos CMEIs para a aplicação dos questionários com as professoras que trabalham somente no turno vespertino, tendo em vista que algumas professoras das duas instituições trabalham nos dois turnos – matutino e vespertino. Para as professoras desse período, informamos os mesmos esclarecimentos feitos no período da manhã, seguindo-se também os mesmos procedimentos anteriores.

Do total de 16 professoras que trabalham no CMEI Colemar Natal e Silva, 12 responderam aos questionários. Do total de 16 docentes do CMEI Deputado Solon Batista Amaral, oito participaram desse estudo. As professoras que não participaram da pesquisa em ambos os CMEIs se justificaram por meio de licença médica, ausência da instituição nos dias da pesquisa, por não terem tempo disponível para responder o questionário e por opção pessoal de não participarem. Do total de 20 professoras que receberam o questionário, todas os devolveram respondidos prontamente.

Os dados obtidos na pesquisa de campo foram interpretados e, junto com os referenciais teóricos e dados bibliográficos obtidos, serviram como base para

compor esta dissertação de mestrado. Pretende-se, também, devolver o resultado deste trabalho ao grupo pesquisado por meio de um texto simples, com o objetivo de informar a conclusão desse estudo. Tal texto será enviado por e-mail para cada uma das participantes, que possuem educação formal em nível superior e, portanto, o interpretarão facilmente. Esses resultados lhes poderão ser úteis, à medida que contribuírem para reflexões e possíveis alternativas que venham melhorar suas vidas em vários aspectos, tanto pessoais quanto profissionais.

Em seguida serão analisados e interpretados os dados coletados das professoras, na pesquisa de campo, nos dois CMEIs.

2.2.2 Análise e interpretação dos dados coletados

Iniciando-se a análise e interpretação dos dados obtidos na pesquisa de campo com professoras de Educação Infantil, nos CMEIs Colemar Natal e Silva e Deputado Solon Batista Amaral, observamos, em primeiro lugar, os dados que as identificam e que, portanto, nos deram algumas características pessoais e profissionais delas.

A pesquisa nos CMEIs citados foi realizada com o total de 20 professoras. A análise e interpretação dos dados adquiridos por meio dos questionários respondidos foram desenvolvidas em conjunto para melhor se visualizar os resultados e compará-los. Nesses dois grupos de professoras pesquisadas, conseguimos obter alguns dados que serão apresentados, a seguir, em dois quadros separados, onde se visualizará de forma resumida o perfil das professoras de Educação Infantil desses CMEIs. Nesses quadros foram selecionados os itens mais relevantes para este trabalho, os quais são as informações pessoais e profissionais das pesquisadas, para as quais se deram nomes fictícios, em virtude do anonimato que lhes foi assegurado.

Os nomes fictícios escolhidos para as professoras dos CMEIs Colemar Natal e Silva e Deputado Solon Batista Amaral, respectivamente, são “flores” e “pedras preciosas”, por se relacionarem à beleza e nobreza do trabalho docente desenvolvido com crianças.

QUADRO I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO GRUPO DE PROFESSORAS PESQUISADAS NO CMEI COLEMAR NATAL E SILVA[15]

NOME	IDADE	COR	ESTADO CIVIL	QUANTIDADE DE MEMBROS NA FAMÍLIA	FORMAÇÃO	RENDA FAMILIAR
Acácia	27	Branca	Casada	03	Pedagogia	Até 05 salários mínimos
Angélica	31	Morena	Casada	03	Pedagogia	Até 03 salários mínimos
Camélia	33	Parda	Solteira	04	Pedagogia	Mais que 05 salários mínimos
Dália	34	Parda	Solteira	04	Pedagogia	Até 05 salários mínimos
Flora	35	Branca	Casada	02	Pedagogia	Mais que 05 salários mínimos
Gardênia	39	Parda	Casada	04	Pedagogia	Mais que 05 salários mínimos
Magnólia	42	Branca	Casada	04	Pedagogia	Mais que 05 salários mínimos
Margarida	43	Branca	Casada	04	Pedagogia	Até 05 salários mínimos
Melissa	45	Parda	Casada	04	Pedagogia	Mais que 05 salários mínimos
Rosa	45	Parda	Casada	04	Pedagogia	Até 04 salários mínimos
Sálvia	47	Parda	Casada	02	Pedagogia	Não informou
Violeta	60	Branca	Divorciada	03	Pedagogia	Até 04 salários mínimos

[15] Quando, neste capítulo, forem citadas informações sobre o CMEI Colemar Natal e Silva, este será mencionado como CMEI 1.

QUADRO 2 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO GRUPO DE PROFESSORAS PESQUISADAS NO CMEI DEPUTADO SOLON BATISTA AMARAL[16]

NOME	IDADE	COR	ESTADO CIVIL	QUANTIDADE DE MEMBROS NA FAMÍLIA	FORMAÇÃO	RENDA FAMILIAR
Ametista	29	Parda	Casada	03	Pedagogia	Mais que 05 salários mínimos
Angelita	30	Negra	Solteira	07	Pedagogia	Mais que 05 salários mínimos
Esmeralda	36	Parda	Solteira	Não informou	Pedagogia	Mais que 05 salários mínimos
Jade	39	Branca	Casada	05	Pedagogia	Mais que 05 salários mínimos
Safira	42	Branca	Casada	04	Pedagogia	Mais que 05 salários mínimos
Selenita	45	Branca	Casada	03	Pedagogia	Mais que 05 salários mínimos
Turmalina	50	Parda	Casada	04	Pedagogia	Até 04 salários mínimos
Turquesa	61	Parda	Divorciada	04	Pedagogia	Mais que 05 salários mínimos

Como se pode perceber no CMEI 1, a idade das professoras varia de 27 a 60 anos. Percebe-se: uma professora na faixa dos vinte anos; cinco na faixa dos trinta anos; cinco na faixa dos quarenta anos e uma sexagenária. No CMEI 2, numa variação aproximada com o CMEI 1, a idade das professoras vai de 29 a 61 anos, sendo: uma na faixa etária dos vinte anos; três na faixa dos trinta anos; duas na faixa dos quarenta anos; uma na faixa dos cinquenta anos e uma com sessenta e um anos de idade. A diferença observada na idade entre as professoras mais novas e as mais velhas significa que pode haver nestes CMEIs pessoas no início de carreira profissional e pessoas que, pela idade, podem estar no final da carreira docente, como professora de Educação Infantil. Constata-se que a idade das

[16] Quando, neste capítulo, forem citadas informações sobre o CMEI Deputado Solon Batista Amaral, este será mencionado como CMEI 2.

professoras do CMEI 2 é maior que das professoras do CMEI 1, apesar da pequena diferença neste dado entre as pesquisadas dos dois CMEIs.

Quanto ao item sexo, verificou-se que o grupo docente dos dois CMEIs é composto totalmente por mulheres. No entanto, esse item havia sido inserido nos dados pessoais, no questionário, com base na hipótese de ter algum docente do sexo masculino e que esse quisesse participar da pesquisa. Esta situação não se comprovou, pois em ambos os CMEIs só existiam professoras no seu quadro docente até o momento da realização deste estudo. Esta predominância de docentes mulheres na primeira fase do ensino se deu desde o século XIX, quando estas eram citadas como mais capazes de “cuidar, educar e disciplinar as crianças” (MATOS e BORELLI, 2012, p. 137).

Em relação ao item cor, cada professora participante da pesquisa ficou livre para se autoclassificar, de acordo com a maneira que cada uma se percebe. Assim, das 12 pessoas pesquisadas no CMEI 1, seis se autodeclararam pardas, cinco se denominaram brancas e uma declarou ser de cor morena. Quanto às professoras do CMEI 2, quatro delas se consideraram de cor parda, três se autoclassificaram de cor branca e uma se declarou negra. Portanto, nos dois CMEIs, a maioria das professoras pesquisadas considera-se de cor parda. Ressalta-se o fato positivo da remuneração básica das professoras pesquisadas nos dois CMEIs ser igual, independente da cor e da idade que elas afirmaram ter.

No que concerne ao estado civil das professoras pesquisadas no CMEI 1, observou-se um alto índice (75%) de casadas, em contraste com apenas duas solteiras e uma divorciada. Percebe-se, nesse alto índice de professoras casadas, uma contradição com a realidade de vida das mulheres docentes no século XIX, as quais deveriam abandonar a docência caso se casassem (LOURO, 2013). Quanto ao número de membros familiares das docentes, este foi considerado, relativamente, pequeno, variando de duas a quatro pessoas por família. Constata Carloto (2002) que o fácil acesso das mulheres aos meios anticonceptivos proporcionou uma redução no número de filhos por mulher, que contribuiu para a liberação destas para o trabalho produtivo. Por outro lado, a maioria das professoras do CMEI 2, que também afirmaram ser casadas, possui maior número de membros familiares que varia de três a sete pessoas. Constata-se, portanto, que neste CMEI as famílias das professoras são mais numerosas.

Verificou-se que a naturalidade das professoras pesquisadas no CMEI 1 é bem diversificada. Do estado de Goiás foram citadas as cidades de Itapuranga, São Miguel do Araguaia, Bela Vista e Anápolis, cada uma representando o lugar onde uma professora nasceu, com exceção de Goiânia, que é naturalidade de cinco professoras, as quais moram nesta cidade desde o próprio nascimento. Há, ainda, uma pessoa de Belém/PA, uma de Marco/CE e outra de Maringá/PR. A quantidade de tempo que elas moram em Goiânia também é variável. Dessas, a que possui menor tempo morando aqui tem oito anos, e a que possui maior tempo tem cinquenta anos. Deduz-se, portanto, pela quantidade de tempo que habitam nesta capital, que as professoras que vieram de outros lugares se identificam, culturalmente, com a cidade de Goiânia.

Em relação às professoras do CMEI 2, constatou-se que a maioria é natural de Goiânia, sendo apenas duas pessoas de cidades diferentes. Destas, uma é de Iporá/GO, a qual reside em Goiânia há 22 anos, e a outra é natural de Santa Maria da Vitória/BA, morando em Goiânia há 50 anos. Comparando a naturalidade das professoras dos dois CMEIs, percebe-se que as professoras do CMEI 1 vieram de várias cidades do estado de Goiás e também de cidades pertencentes a três outros estados do Brasil, perfazendo um total de 58%. No CMEI 2, 75% das professoras são goianienses, portanto, a maioria das professoras pesquisadas naturais de Goiânia está no CMEI 2.

No que se refere à formação das docentes, destacou-se, nos dois CMEIs pesquisados, que as professoras possuem curso superior completo, sendo Pedagogia o mesmo curso de todas. Verificou-se que as professoras pesquisadas, em sua totalidade, nos dois CMEIs, atendem às exigências da Lei nº 9.394/1996, que exige dos professores de Educação Básica curso superior em licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Portanto, pode-se afirmar que este é um privilégio das instituições pesquisadas, pois, segundo o Censo Escolar 2014, na Educação Básica do Brasil existem 2,2 milhões de docentes, e, destes, 24% ainda não têm formação universitária. Em Goiânia, “ao todo, 12,8% dos professores da Educação Básica da Rede Pública [...] não possuem formação superior [...]” (CRYSTHIAN, 2016, p.1).

Segundo a pesquisa, as professoras do CMEI 1 concluíram o curso universitário em variadas instituições de ensino superior, sendo estas: Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Estadual de Goiás (UEG); Pontifícia

Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás); Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO); Universidade Alfredo Nasser (UNIFAN) e Faculdade Nossa Senhora Aparecida (FANAP). Destas instituições de ensino, somente a UNIFAN e a FANAP não estão estabelecidas na cidade de Goiânia, mas no município de Aparecida de Goiânia/GO.

Em relação ao término do curso superior das docentes, a data também é diversificada. A primeira delas que concluiu o curso já possui 20 anos de formada, e a que terminou por último tem sete anos, sendo que o tempo de conclusão das outras professoras varia de nove a 15 anos. As professoras do CMEI 2 concluíram o curso em três universidades diferentes, sendo: Universidade Federal de Goiás (UFG); Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e Universidade Estadual de Goiás (UEG). Quanto ao ano de conclusão do curso, quatro professoras não informaram, e as outras quatro pesquisadas responderam delimitando a data entre 2003 e 2009. Percebe-se que a maioria das professoras dos dois CMEIs se graduou nas mesmas instituições de ensino superior: UFG; PUC GO e UEG, as quais são consideradas as maiores universidades de Goiânia.

No que diz respeito à renda familiar das docentes dos dois CMEIs, todas elas responderam relacionando a renda à quantidade de salários mínimos, conforme elaborada a questão no questionário. Neste, buscou-se minimizar desconfortos por parte das pesquisadas, informando-as que, se não se sentissem à vontade para responder tal pergunta, não haveria necessidade. A renda das professoras do CMEI 1 ficou assim demonstrada: uma pessoa afirmou que a sua renda familiar é de até três salários mínimos; duas pessoas afirmaram ser de até quatro salários mínimos; três pessoas responderam ser de até cinco salários mínimos; cinco pessoas disseram ter uma renda familiar de mais de cinco salários mínimos e uma pessoa não informou. Dentre as oito professoras pesquisadas no CIMEI 2, sete afirmaram ter uma renda familiar de mais de cinco salários mínimos e somente uma pessoa declarou que sua renda é composta por até quatro salários mínimos.

Assim, notou-se que o valor da renda familiar das professoras de educação infantil do CMEI 1 é bem diversificada, sendo que somente 41% das pesquisadas nesse CMEI afirmaram possuir um renda familiar composta por mais que cinco salários mínimos, enquanto no CMEI 2 a renda familiar das professoras demonstrou ser bem homogênea. Dentre as pesquisadas, 87% declararam receber, também, mais que cinco salários mínimos. Conclui-se, portanto, que as professoras do CMEI

2 possuem uma renda familiar maior que as do CMEI 1. É importante mencionar que a quantidade de salários citados tem como referência o salário mínimo em vigor no ano de 2016, de R$ 880,00.

Em prosseguimento aos resultados da pesquisa, serão conhecidas algumas características profissionais e pessoais das professoras pesquisadas.

2.2.3 Aspectos da vida profissional e pessoal das professoras de Educação Infantil

Abordaremos, a seguir, questões específicas relacionadas à vida profissional e pessoal das professoras de Educação Infantil dos dois CMEIs. De acordo com os dados obtidos na pesquisa, constatou-se que o tempo de docência das professoras do CMEI 1 varia de três a 20 anos de trabalho. Do total de doze professoras: duas trabalham há cinco anos no magistério; três trabalham há oito anos, e o tempo de docência das outras ficou assim definido: uma trabalha há três anos; uma há seis anos; uma há trezes anos; uma há quatorze anos; uma há dezesseis anos; uma há dezenove anos e uma há vinte anos.

No CMEI 2, observou-se que a diferença de tempo de trabalho entre as oito pesquisadas varia de dois a 20 anos. Destas, uma trabalha há dois anos, uma há três anos, uma há oito anos, três há dez anos e duas há vinte anos. Referente ao tempo de docência, em ambos os CMEIs a quantidade de tempo trabalhado, individualmente, pelas professoras é bem variável. No entanto, de forma geral, o tempo de trabalho desenvolvido com a docência das professoras do CMEI 1 é de três a 20 anos, bem próximo do tempo de trabalho das professoras do CMEI 2, que é de dois a 20 anos.

Na questão sobre especialização/pós-graduação, 92% das professoras do CMEI 1 afirmaram possuir especialização, sendo que, dentre estas, duas professoras disseram ter duas especializações. Somente uma das pessoas pesquisadas respondeu que não tem nenhuma pós-graduação. De acordo com os dados obtidos na pesquisa, os cursos de especialização concluídos por essas professoras são: Educação Infantil, Psicopedagogia, Docência do Ensino Superior, Gestão Escolar Integrada, Técnicas e Métodos para Educação Superior, Língua Portuguesa, Neuropsicologia, Métodos e Técnicas de Ensino e Neuropedagogia aplicada à Educação.

Todas as professoras que trabalham no CMEI 2 afirmaram já ter feito especialização. Inclusive três delas declararam ter duas especializações, e uma delas afirmou ter cinco pós-graduações em nível de especialização. Conforme citado por todas, as especializações destas professoras são: Métodos e Técnicas de Ensino, Educação Infantil, Neuropedagogia, Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, Psicopedagogia, Educação Ambiental, Fundamentos da Educação Especial, e Docência universitária.

É importante ressaltar que a professora que afirmou já ter cinco especializações declarou, também, que possui mais dois cursos superiores, sendo estes Direito e Fisioterapia. Em relação ao curso de Fisioterapia, ela ainda possui duas pós-graduações, que são Acupuntura e Fisiologia do Exercício. Nesse momento, pergunta-se: Será que o salário recebido corresponde a tanta qualificação? É possível que não, quando se refere ao cargo de professora de Educação Infantil, visto que, para esse profissional, se exige somente o curso superior de Pedagogia cujo vencimento básico se iguala ao das demais professoras.

Neste item, percebeu-se grande interesse por parte das professoras dos dois CMEIS pesquisados em se qualificarem profissionalmente. Isto demonstra que elas têm consciência de que a formação/atualização docente deve ser constante e vem de encontro com o que afirma Sanchez (2011). Para essa autora, a busca por qualificação profissional deve ser contínua pelo educador, pois o trabalho docente exige professores capacitados e atualizados para que possam exercer sua função de forma positiva com os alunos e, consequentemente, com a sociedade.

Quanto à realização profissional, 75% das professoras do CMEI 1 afirmaram que se sentem realizadas profissionalmente. A mesma porcentagem de professoras do CMEI 2 declarou, também, se sentirem realizadas na profissão que exercem. Portanto, por meio dessas afirmativas, verificou-se que o índice de professoras profissionalmente realizadas é igual nos dois CMEIs. O índice de 25% das professoras que afirmaram não se sentirem realizadas também foi o mesmo nas duas instituições de ensino, e as professoras não explicaram o porquê desta afirmativa.

Em relação à maioria das professoras se sentirem realizadas na docência, pode pairar um questionamento, à medida que se observou, em respostas posteriores, que a grande maioria das professoras pesquisadas se sente cansada/estressada, raramente tem tempo para descanso e lazer com a família,

possui pouco tempo para a vida pessoal e já adoeceu em decorrência do acúmulo de funções desenvolvidas no dia a dia. Porém, a questão foi colocada e analisada sob a perspectiva de que as professoras se sentem realizadas na profissão docente. Ocorre que a soma das atividades profissionais com as atividades desenvolvidas no lar, as quais elas afirmaram desenvolver, gera sobrecarga e tensões que as estressam.

De acordo com os dados obtidos, pudemos conhecer, também, a carga horária semanal de trabalho docente descrita pelas professoras dos dois CMEIs, que é de 30 horas para as que trabalham só em um turno, e de 60 horas para quem trabalha nos dois turnos – matutino e vespertino. No CMEI 1, o número de professoras pesquisadas que trabalha 30 horas é igual ao que trabalha 60 horas, isto é, 50% trabalham só em um turno, e 50% trabalham nos dois turnos com Educação Infantil.

Em relação à carga horária das professoras pesquisadas no CMEI 2, notou-se que somente três delas trabalham 30 horas semanais, enquanto cinco delas desenvolvem uma carga horária de 60 horas. Destas, duas professoras dobram a carga horária no próprio CMEI, e três delas desenvolvem atividades docentes também em outras instituições de ensino, sendo uma em outro CMEI, uma em escola privada e a outra na rede estadual de ensino. Comparando-se a carga horária das professoras dos dois CMEIs, as professoras do CMEI 2 desenvolvem uma carga horária maior que as professoras do CMEI 1, pois, além de serem mais professoras trabalhando nos dois turnos, elas ainda desenvolvem docência em outras instituições de ensino, o que acaba implicando em mais horas gastas no trânsito para as escolas.

Essa carga horária extensa é uma alternativa para se complementar a renda. No entanto, como afirma Sanchez (2011), o excesso de trabalho docente e o número elevado de alunos podem comprometer a qualidade do ensino, além do cansaço natural provocado pelos deslocamentos dos professores de uma escola para outra. Essa é uma questão relevante em relação ao objetivo desse estudo, visto que, quanto maior a carga horária de trabalho remunerado, obviamente, mais estressada ficará a professora que executa, também, atividades domésticas em casa.

A faixa etária das crianças com as quais as professoras pesquisadas trabalham no CMEI 1 varia de seis meses a cinco anos de idade, sendo que a

quantidade destas por sala alterna de 18 a 25 crianças. A faixa etária das crianças no CMEI 2 vai de um a cinco anos de idade, e a quantidade destas por sala varia de 18 a 27 crianças. Esse número é considerado alto em se tratando de crianças que ainda exigem especial atenção, tanto no cuidar quanto no educar. Pode-se observar, por meio dessas respostas, que no CMEI 1 existem, atualmente, crianças mais novas matriculadas que no CMEI 2. Estas, consequentemente, exigem mais atenção das docentes, como declaram Leite et al, (2011) ao analisarem que, na Educação Infantil, requer-se das professoras mais atenção por parte das crianças. A razão é que estas, por estarem numa fase de desenvolvimento em que a sua dependência em relação às docentes é mais acentuada, requer das professoras maior esforço físico e mental.

Dentre as professoras pesquisadas no CMEI 1, 75% afirmaram que buscam capacitação para o trabalho com os seguintes objetivos: estarem informadas para melhor desenvolverem o trabalho; porque é importante aprender mais para se aprimorar a prática; estarem atualizadas; obterem crescimento pessoal, profissional e salarial; compreenderem melhor as pessoas; atuarem da melhor maneira possível; por necessidade de estarem em constante aprendizagem e para enfrentarem os desafios. Das três pessoas que responderam que não têm buscado se capacitar por meio de cursos, duas deram como justificativa a falta de tempo, e uma não justificou. Curioso é que estas professoras estão na mesma faixa etária das outras que têm buscado qualificação e que também se dizem sobrecarregadas de trabalho.

Quanto às professoras do CMEI 2, 87% das pesquisadas declararam que buscam se capacitar para o trabalho docente com os seguintes alvos: aperfeiçoarem a prática pedagógica; reciclarem e inovarem; aperfeiçoarem o trabalho e melhorarem a prática; aprimorarem a qualidade do trabalho e acompanharem as mudanças que ocorrem na sociedade.

Constatou-se, no CMEI 2, o índice maior de professoras que buscam se capacitar para melhorar o desenvolvimento do trabalho. Os vários propósitos pelos quais as professoras buscam capacitação demonstram por parte delas conhecimento da necessidade e interesse em melhorar a atuação docente, não só nos aspectos técnicos da profissão, mas no “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professora” (LEITE et al, 2011, p. 5). Observa-se nesse item grande interesse por parte das professoras das duas instituições, de forma geral, em se capacitarem para

a docência, apesar do pouco tempo livre que possuem em decorrência do trabalho doméstico, que elas também afirmaram desenvolver no dia a dia.

2.2.4 Trabalho remunerado e trabalho doméstico

Todas as professoras pesquisadas nos dois CMEIs afirmaram que, além do trabalho remunerado nas instituições de ensino, desenvolvem atividades domésticas e familiares em casa. Esta realidade vem comprovar o que Carloto (2002, p.10) afirma: “a identidade da mulher como trabalhadora [...] vai estar sempre associada a seu papel de reprodutora”. As tarefas domésticas, as quais as professoras declararam desenvolver, foram: cozinhar, limpar e arrumar a casa, lavar e passar roupas e demais tarefas do ambiente familiar. Estas tarefas representam:

> Uma categoria ampla e diversificada, que inclui um leque extremamente heterogêneo de tarefas, sejam estas manuais [...], sejam não manuais [...], administrar a casa e o cotidiano doméstico e familiar, fazer as compras, entre outras (BRUSCHINI, 2006, p. 332).

A maioria, especificamente 83% das professoras do CMEI 1, disse que distribui as tarefas domésticas com outras pessoas do próprio grupo familiar, como esposo, mãe, filhos e genro, com exceção de uma professora que, além do esposo e dos filhos, tem também uma ajudante para tais tarefas. Três pessoas, ainda respondendo essa questão, disseram não distribuir essas funções, uma por não ter com quem, e as outras duas não explicaram o motivo.

Das professoras do CMEI 2, 50% disseram que distribuem as tarefas domésticas com marido, filhos e irmãs. Uma professora afirmou que paga uma faxineira uma vez por semana para ajudá-la; uma citou que, além das atividades domésticas, ainda cuida dos filhos; duas acrescentaram que ajudam os filhos nas tarefas da escola, e uma mencionou que cuida dos pais idosos. Das que não distribuem as tarefas, três não informaram o porquê, e uma explicou que as outras pessoas de sua casa têm seus interesses próprios e não lhes sobra tempo para ajudá-la. Nesse item, viu-se que as professoras do CMEI 1 são as que mais dividem as tarefas domésticas com o grupo familiar.

No entanto, apesar da distribuição de funções domésticas, a maioria das professoras pesquisadas nos dois CMEIS afirmou que se sente sobrecarregada pelo acúmulo de atividades profissionais e domésticas que desenvolvem no cotidiano. Isto se dá porque, conforme a pesquisa, elas assumem, majoritariamente, as

funções do lar. Como ressalta Amaral (2012), o trabalho remunerado, acrescido do trabalho doméstico, produz uma sobrecarga de atividades que pode desgastar a saúde das mulheres em vários aspectos.

Do grupo pesquisado no CMEI 1, 75% disseram já ter adoecido física e/ou emocionalmente em decorrência do excesso de atividades diárias, cujas doenças citadas foram: tensão/estresse, inflamações e dores musculares, nódulos nas cordas vocais, gastrite nervosa, estresse emocional, dores de cabeça, desânimo, cansaço mental, ansiedade, estafa, problemas de coluna, varizes e depressão. Quanto às professoras do CMEI 2, 87% afirmaram já terem adoecido pelo acúmulo de atividades do dia a dia. As doenças citadas foram: alergia, labirintite, inflamações nos nervos dos pés devido ao excesso de tempo que permanecem em pé, problemas de coluna, estresse, cansaço mental e irritabilidade. Dos dois grupos pesquisados, as professoras do CMEI 2 são as que mais já adoeceram em decorrência da dupla jornada de trabalho.

Além de problemas físicos de saúde, há, também, estresse emocional na maioria das professoras, nas duas instituições de ensino. Conforme Zibetti e Pereira (2010), a possibilidade de adoecimento destas professoras se torna ainda maior pela faixa etária das crianças com as quais elas trabalham, pois a atenção e a responsabilidade com crianças mais novas se configuram em uma atividade extremamente desgastante. No entanto, existe um fato curioso. De acordo com os dados obtidos, as professoras mais velhas dos dois CMEIs, na faixa etária de 50 e 60 anos de idade, respectivamente, afirmaram nunca ter adoecido em decorrência do excesso de atividades diárias. Apesar de estas desenvolverem, também, atividades domésticas em casa, observou-se que elas trabalham só um turno de 30 horas nos CMEIs. Daí supor-se que a elevada carga horária trabalhada também tem relação direta com o estado de saúde das professoras. Isto é confirmado por Sanchez (2011), quando esta diz que a saúde pessoal e a satisfação profissional são prejudicadas pela sobrecarga de trabalho.

Com relação ao tempo de descanso e lazer com a família, esta foi uma questão fechada no questionário, em que 75% das professoras do CMEI 1 responderam que raramente desfrutam desses momentos. Em relação à quantidade de tempo disponível para desenvolverem atividades pessoais, como atividade física, cuidados pessoais, *hobbies* e amizades, todas elas responderam que sua disponibilidade é pouca para tais ocupações.

Quanto às professoras do CMEI 2, 50% responderam que raramente têm esses momentos de descanso e lazer com a família, e uma pesquisada afirmou não possuir tempo nenhum para este desfrute. Em relação ao tempo disponível para as relações sociais, cinco professoras responderam que têm pouco tempo, duas disseram que têm o tempo suficiente e uma afirmou que não tem disponibilidade para tais ocupações.

Portanto, as professoras do CMEI 2 são as que têm menos tempo para descanso, lazer e atividades pessoais/sociais. Constatou-se, também, anteriormente, que estas são as que mais trabalham em dois turnos. Além de algumas delas dobrarem a carga horária no próprio CMEI, outras ainda trabalham em demais instituições de ensino. Isto pode justificar o fato de que, entre todas as professoras pesquisadas, são as do CMEI 2 que mais adoecem.

Finalizando o questionário, perguntou-se às professoras se elas gostariam de acrescentar algo, e três das pesquisadas no CMEI 1 responderam que sim, fazendo um breve comentário sobre: a importância de um salário melhor para a categoria; o excesso de atividades diárias e a necessidade de valorização do trabalho docente. Estes comentários são corroborados por Falzetta (2016) quando discorre que:

> A atual desvalorização do magistério no Brasil pode ser explicada, também, por um descaso histórico do país com a educação, que passou a ser tratada como um direito somente a partir da Constituição Federal, de 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, que estabeleceu critérios importantes [...] como a escolaridade mínima para a docência. Embora aumentar o salário seja um fator fundamental [...] é preciso garantir planos de carreira melhores, formação inicial (universidades) e continuada (no dia a dia do trabalho), adequadas condições de ensino e infraestrutura às escolas [...] (FALZETTA, 2016, p. 1-2).

Do CMEI 2, duas professoras fizeram os seguintes comentários: uma disse que os homens, especificamente os maridos, precisam se conscientizar que a mulher fica sobrecarregada com múltiplos papéis, e a outra falou sobre o desenvolvimento de suas atividades, citando que este ano ela optou por fazer 30 horas semanais por causa do estresse que ela sentiu no final do ano passado, mesmo que essa carga horária não compense financeiramente.

Concluindo a análise e a interpretação dos dados coletados nessa pesquisa, percebeu-se a existência de dupla jornada de trabalho − profissional e doméstica −, desenvolvida por 100% das professoras de Educação Infantil pesquisadas nos dois CMEIs. As implicações da dupla jornada na vida dessas professoras, conforme visto

nas respostas concedidas no questionário, são: tensão/estresse, pouco tempo de descanso e lazer, doenças físicas e emocionais, pouco tempo para a família, para si e para as relações de amizade, implicações relevantes que podem interferir no bem estar de todo ser humano de forma geral.

Segundo Siqueira e Ferreira (2003), conciliar as solicitações dos ambientes de trabalho público e privado é uma tarefa árdua para a maioria das mulheres trabalhadoras e, especialmente, para as professoras que ainda buscam se qualificar/capacitar para melhor desempenho profissional e de remuneração. Isto tem como consequência frequente o adoecimento físico e/ou emocional das professoras.

Ao se elaborar o questionário, as questões foram dispostas na sequência das perguntas mais simples para as mais complexas, como forma de se aproximar, sutilmente, das perguntas principais - questões 21 a 26 do questionário (Anexo 3). Estas, em si, dariam respostas imediatas à investigação proposta, porém, poderiam ser mal interpretadas e fornecerem respostas precipitadas e incorretas para a pesquisa. Portanto, da forma sequencial que o questionário foi elaborado, a pesquisa foi mais demorada tanto para ser respondida quanto para ser analisada. Contudo, esta forneceu dados mais seguros e confiáveis para o resultado obtido.

Neste capítulo, realizou-se, de maneira geral, uma reflexão sobre a Educação Infantil no Brasil desde a construção das primeiras creches, com caráter marcadamente assistencialista, até o surgimento da Educação Infantil como dever do Estado e direito das crianças. Conheceu-se também a história dos CMEIs Colemar Natal e Silva e Deputado Solon Batista Amaral, desde o estabelecimento destes como Centros Municipais de Educação Infantil até o momento atual, em que continuam cumprindo suas funções com a proposta de Educação Infantil integral. Apresentou-se, também, a pesquisa de campo, que foi uma das norteadoras deste trabalho, cuja realização se deu nos dois CMEIs citados. Esta pesquisa, portanto, é relatada desde os procedimentos metodológicos até a análise e interpretação dos dados coletados.

No próximo capítulo, será tratada mais especificamente a dupla jornada de trabalho docente feminino, suas implicações e perspectivas.

3 A DUPLA JORNADA DE TRABALHO DOCENTE FEMININO

Por vários séculos as mulheres têm lutado para terem seus direitos respeitados e adquirirem sua independência financeira, bem como sua realização profissional. Elas conquistaram o mercado de trabalho enfrentando muitos obstáculos e situações precárias, que lhes eram impostas no próprio mercado produtivo. Desde o início de sua inserção no mercado trabalhista, as mulheres têm vivido situações de desigualdades de gênero nas relações de trabalho, tanto no que se refere a cargos e funções quanto aos diferenciados salários. Paralelamente, as mulheres enfrentaram, e ainda enfrentam, a exploração do trabalho feminino em relação às atividades domésticas. Elas são discriminadas porque, em função dos diferentes papéis exercidos pelos sexos masculino e feminino, essas atividades são desempenhadas, majoritariamente, por elas.

Nesse capítulo será abordada a questão do trabalho feminino, desenvolvido em dupla jornada, que sobrecarrega as mulheres devido às múltiplas funções no seu cotidiano. Analisar-se-á, brevemente, como essa situação tem ocorrido no dia a dia, gerando desconforto, exploração e tensão nas mulheres, que desenvolvem dupla jornada de trabalho, originando inclusive prejuízos à saúde delas. Será demonstrado, também, de forma sucinta, como as mulheres têm resistido para garantir o seu lugar no mercado produtivo, apesar da sobrecarga enfrentada diariamente.

Apresentar-se-á, ainda, como a conciliação do trabalho doméstico com o remunerado tem sido desafiadora para as mulheres, em especial para as professoras de Educação Infantil, visto que o estresse provocado pela dupla jornada de trabalho tem levado muitas destas ao cansaço extremo e até a maiores implicações no seu bem-estar físico e emocional. O capítulo será finalizado ao se refletir sobre perspectivas para a dupla jornada de trabalho feminino, na atualidade.

3.1 A DESIGUALDADE DE GÊNERO NAS RELAÇÕES DE TRABALHO

Desde o início da inserção das mulheres no mercado de trabalho, já prevalecia a influência do sexo em termos de emprego. Eram definidos, para as mulheres, empregos exclusivos, levando-se em conta sua capacidade física e produtividade. Joan Scott (1991, p. 454) afirma a este respeito:

> Este discurso produziu uma divisão sexual no mercado de trabalho, concentrando as mulheres em alguns empregos e não em outros, colocando-as sempre na base de qualquer hierarquia ocupacional e estabelecendo os seus salários abaixo do nível básico de subsistência.

A mesma autora relata que, durante o século XIX, o trabalho feminino era limitado a alguns tipos de empregos segregados pelo sexo, e às mulheres trabalhadoras se pagavam os mais baixos salários pela mão de obra. Essa realidade tornou-se tão natural a ponto de a própria legislação, que fora criada para proteger as mulheres no trabalho, compartilhar o pensamento de que estas eram dependentes e limitadas a determinados tipos de serviços. Esse pensamento, que se tornou geral na sociedade, fazia com que fosse difícil de serem ouvidas as vozes de algumas feministas, que se levantaram à época e discordaram dessa realidade (SCOTT, 2012).

Consta, em 1970, o uso da palavra gênero nos movimentos feministas, usada primeiramente pelas americanas.

> A palavra indica uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O gênero se torna, inclusive, uma maneira de indicar as “construções sociais” - a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. O “gênero” sublinha também o aspecto relacional entre as mulheres e os homens, ou seja, que nenhuma compreensão de qualquer um dos dois pode existir através de um estudo que os considere totalmente em separado (SOIHET, 1997, p. 279).

É preciso destacar que até as primeiras décadas do século XX as mulheres enfrentavam muitas dificuldades para adentrarem o mercado de trabalho. Embora elas representassem um grande número de trabalhadoras nas primeiras indústrias, os obstáculos para se manterem a postos eram enormes em todas as classes sociais. Esses problemas eram tanto por parte da própria família − que preferiam ver as filhas bem casadas a terem sucesso profissional −, bem como pela forma hostil com a qual eram tratadas no próprio espaço de trabalho.

> Da variação salarial à intimidação física, da desqualificação intelectual ao assédio sexual, elas tiveram sempre de lutar contra inúmeros obstáculos para ingressar em um campo definido – pelos homens - como “naturalmente masculino” (RAGO, 2013, p. 581-582).

Percebe-se uma questão de gênero em relação à inserção das mulheres no mercado de trabalho e, apesar de suas muitas conquistas, isso ainda perdura até a atualidade, de formas diversificadas. Esse fato se vê reforçado nas mulheres trabalhadoras daquele período, pois eram vistas por outros profissionais, que compunham a sociedade, de forma preconceituosa e variada: “Frágeis e infelizes

para os jornalistas, perigosas e ‘indesejáveis’ para os patrões, passivas e inconscientes para os militantes políticos, perdidas e ‘degeneradas’ para os médicos e juristas” (RAGO, 2013, p. 579). O conhecimento a respeito desse modo de ver as mulheres por parte dos indivíduos que compunham a elite da sociedade naquele período, vem confirmar o que afirma Chartier (1990 p. 16-17): “A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Nesta pesquisa, buscou-se conhecer a história de luta das mulheres trabalhadoras do passado para entender melhor a realidade de dupla jornada delas no tempo presente.

É importante reconhecer, dentre as várias conquistas das mulheres, especialmente no século XX, os direitos políticos e educacionais, a inserção no mercado produtivo e outras. Porém, apesar de as conquistas continuarem avançando, as mulheres têm sentido o peso da sobrecarga de trabalho, à medida que têm assumido o desafio de conciliar os trabalhos produtivo e reprodutivo, incluindo as diferenças salariais existentes entre homens e mulheres. Esta é uma questão de gênero vivida ainda na contemporaneidade (GASTAL et al, 2006).

De acordo com os mesmos autores, a entrada das mulheres no mundo do trabalho não as fez desligar da família, da função de mãe e das atividades domésticas, ao contrário, aumentaram-se as obrigações sociais impostas a elas.

Nesse contexto, é necessário, também, refletir sobre uma questão de gênero associada ao trabalho feminino na indústria, no decorrer do século XIX, e a alegação moral de que as mulheres estavam sendo expostas aos perigos de ordem sexual e à desintegração da família. Isso aconteceu no exato momento em que o crescimento urbano e industrial gerava mais empregos para elas. Partindo desse princípio, as lideranças da sociedade tentaram mostrar que a situação das mulheres no trabalho era perigosa e ameaçadora para elas próprias e, consequentemente, para suas famílias.

Dessa forma, toda a elite da sociedade da época concordou que o ideal seria que as mulheres ficassem em casa e cuidassem da educação dos próprios filhos.

> Ser mãe, mais do que nunca tornou-se a principal missão da mulher num mundo em que se procurava estabelecer rígidas fronteiras entre a esfera pública, definida como essencialmente masculina, e a privada, vista como lugar natural da esposa-mãe-dona de casa e de seus filhos (RAGO, 2013, p. 591).

Percebe-se que o verdadeiro objetivo da sociedade patriarcal no século XIX era trazer as mulheres de volta para a lida doméstica e a criação dos filhos, como forma de se preservar a família e delimitar o espaço feminino na sociedade vigente. Tratava-se, portanto, da nítida divisão do trabalho, determinada pelo sexo na cultura de patriarcado. Segundo a teoria feminista, patriarcado é conceituado como "instrumento para identificar e desafiar as estruturas sociais e ideológicas que permitiram aos homens dominar e explorar as mulheres ao longo de toda a história registrada" (SCHÜSSLER FIORENZA, 2009, p. 133).

No presente século XXI, Matos e Borelli (2013) enfatizam que, se analisando a emancipação feminina e as conquistas das mulheres em muitos e variados aspectos no decorrer da história, há uma dificuldade que as mulheres em geral enfrentam no seu dia a dia e que pode ser analisada sob a perspectiva da desigualdade de gênero no trabalho. É a dupla jornada de trabalho, a qual é definida neste estudo como a jornada que a mulher desenvolve fora de casa, profissionalmente, acrescida de suas atividades como esposa, mãe e dona de casa.

Segundo as autoras citadas anteriormente, é notável, expressivamente, no domínio das relações familiares e domésticas, que a responsabilidade sobre o trabalho no lar e os cuidados com a família ainda é majoritariamente feminina, embora as mulheres estejam inseridas no mercado de trabalho formal e/ou informal. As mulheres desenvolvem inúmeras e variadas funções domésticas, além de educarem, zelarem e cuidarem dos filhos, dos idosos e dos doentes da família (BRUSCHINI, 2006).

Pode-se afirmar que existe na sociedade, de maneira geral, de forma perceptível, uma relação de desigualdade de gênero em relação ao trabalho. No mercado produtivo, demonstra-se, na maior parte, que as posições ocupadas pelo sexo feminino são menos valorizadas que as ocupadas pelo sexo masculino. "Os rendimentos são inferiores aos dos homens e a qualidade da ocupação normalmente é menor" (ZIBETTI e PEREIRA, 2010, p. 262). No mercado produtivo, por séculos − não que seja determinação legal − a maioria das mulheres tem recebido salários inferiores aos dos homens e, na prática, elas têm se constituído como mão de obra reserva e, em geral, ainda consideram que o mercado de trabalho não é seu espaço principal (ROSSANDA, 1989).

É importante enfatizar a discriminação sexual vivida pelas mulheres, não só no mercado de trabalho, mas em todo o contexto no qual elas estão inseridas. É

necessária, pois, a manifestação feminina contra essa discriminação, que ainda prevalece na sociedade:

> Enquanto as mulheres não reivindicarem seus direitos em relação ao sexismo que existe por toda parte, ainda seremos tratadas assim e julgadas na nossa forma de vestir, falar, se comportar e, obviamente, na nossa forma de ganhar a recompensa pelo nosso trabalho (ALEXANDRIA, 2016, p. 11).

Existe, também, uma diferença de tempo desenvolvida no trabalho entre homens e mulheres. Os homens gastam mais horas no trabalho produtivo que as mulheres, pois estas consomem mais tempo no desenvolvimento das atividades reprodutivas. Sabe-se, ainda, que o tempo dispensado a essas atividades domésticas e familiares não tem diminuído, mesmo com o desenvolvimento da tecnologia moderna. Portanto, caso o trabalho produtivo requeira mais horas das mulheres, estas terão, possivelmente, seu tempo de descanso prejudicado. Isto confirma a desigualdade de gênero relacionada ao tempo (BRUSCHINI, 2006).

A maior participação das mulheres no mercado trabalhista e o avanço da posição feminina podem ser associados ao movimento feminista do Brasil, porém, nas relações de gênero, ainda não existe equidade no que se refere à divisão de trabalho, tanto no remunerado quanto no familiar (FELICIANO e RIBEIRO, 2015).

Afirmam Santos e Maia (2013) que as mulheres conquistaram seu espaço em vários setores, como no mercado produtivo. Porém, geralmente, elas não conseguiram se desligar das funções e tarefas do lar, o que lhes ocasionou mais responsabilidades e sobrecarga. Disso se deduz que:

> Se “trabalhar fora de casa” foi um dos caminhos encontrados para garantir novos espaços de atuação, não conseguindo, no entanto, descartar o “trabalho dentro de casa”, o preço por tanta motivação para a emancipação, tem sido alto (DETONI, LAGES e SARMENTO, 2015, p. 3).

Refletindo sobre as razões dessa dupla jornada de trabalho feminino, constata-se que, na atualidade, despontam-se algumas posições que mostram diferenças significativas entre homens e mulheres nos afazeres do dia a dia. Para superá-las, exigir-se-ia uma tomada de consciência por parte do sexo masculino, de que as tarefas domésticas podem e devem ser divididas com equidade, já que todos usufruem o bem estar no lar. “Contudo, ainda temos uma estrada bem longa e difícil para que a divisão equitativa das responsabilidades e a isonomia entre homens e mulheres, entre nós, brasileiros, sejam alcançadas” (SCOTT, 2012, p. 38).

Para determinados autores, as próprias mulheres reproduzem as condições desiguais no mercado de trabalho, à medida em que educam os filhos nos moldes

em que predomina a diferenciação entre masculino e feminino, contribuindo “para a construção da desigualdade de gênero” (FELICIANO e RIBEIRO, 2009, p.1). Essa situação é favorável ao sistema capitalista que, ao mesmo tempo que permite a conquista das mulheres no mercado produtivo, explora sua força de trabalho, aumentando a desigualdade entre homens e mulheres.

A questão da dupla jornada de trabalho é analisada, ainda, pelo lado cultural. Observa-se que, mesmo já tendo conquistado vários espaços na sociedade, a realidade de vida das mulheres possui peculiaridades adquiridas no sistema de patriarcado, que podem ser percebidas num processo de naturalização das mulheres ao espaço privado (SANTOS e MAIA, 2013). O acúmulo de funções demonstra também traços de cultura prevalecentes na estrutura da família, que faz com que as mulheres continuem aceitando as mesmas responsabilidades que assumiam antes de adentrarem no mercado produtivo (ZIBETTI e PEREIRA, 2010). Percebem-se, então, obstáculos culturais que impedem, em grande parte, o reconhecimento do verdadeiro valor das mulheres, tanto por elas mesmas quanto pelos homens no mercado produtivo e nas atividades domésticas diárias.

Para vários autores, a dupla jornada de trabalho das mulheres brasileiras é suportada pela necessidade financeira ou pelo desejo de independência econômica, entre outras, que as fazem enfrentar a sobrecarga de funções.

> Ter um trabalho assalariado ou um trabalho autônomo que gere renda é uma necessidade social e política das mulheres para a sua própria manutenção e/ou de sua família e para a sua autonomia, uma vez que na sociedade capitalista salarial, a forma preponderante de garantir uma renda para sobrevivência é através do emprego (ÁVILA e FERREIRA, 2014, p. 20).

Outra posição que ressalta que a dupla jornada de trabalho é suportada, prioritariamente, pela necessidade financeira, é da autora Arendt (2002, p. 80): “Na sociedade moderna, o trabalhador não está sujeito a nenhuma força nem a uma dominação, ele é forçado pela necessidade imediata inerente à própria vida”. Enfim, as mais diferentes circunstâncias fizeram as mulheres tomarem para si múltiplas funções, aproveitando as oportunidades de serviço no mercado formal e/ou informal de trabalho (MATOS e BORELLI, 2012).

No que se refere à docência exercida pela professora de Educação Infantil, objeto de estudo específico dessa pesquisa, os estudos não têm enfatizado muito sobre o acúmulo de trabalho – docente e doméstico −, quando é evidente a relação entre essas duas questões, e as consequências de tal situação são evidenciadas no

trabalho desenvolvido na docência. Percebe-se, também, ao mesmo tempo, a possibilidade de consequências na saúde das professoras de Educação Infantil, pelo estilo próprio do trabalho desenvolvido por elas. “A docência com crianças pequenas caracteriza-se como uma atividade extremamente desgastante, pois exige atenção constante, paciência e resistência física” (ZIBETTI e PEREIRA, 2010).

Segundo Carlotto (2002), muitas são as funções assumidas pelo(a) professor(a) em seu exercício profissional, entre as quais o ensino, a disciplina, o envolvimento com aspectos sociais e emocionais de alunos. Essas atividades, relacionadas à docência ou à realidade sociocultural do ambiente onde está inserido(a) profissionalmente, acabam ocasionando estresse que, persistindo, pode chegar a um quadro mais grave, denominado síndrome de *burnout,* que deteriora a saúde do docente e, consequentemente, gera perda na qualidade do ensino.

Com a professora de Educação Infantil, que desempenha a dupla jornada de trabalho, remunerado e doméstico, a realidade não é diferente. Ao contrário, sua vida pessoal é afetada diretamente por causa das sucessivas adaptações provocadas pela necessidade do seu trabalho e pela tentativa de conciliação deste com as múltiplas solicitações do lar. “O que se percebe é um acúmulo de atividades profissionais e domésticas que podem deteriorar a saúde física e emocional das mulheres” (AMARAL, 2012, p. 18).

É importante ressaltar que a inserção das mulheres no mercado de trabalho lhes trouxe novas experiências, novos espaços de atuação, melhora de autoestima, satisfação e, ao mesmo tempo, para muitas delas, dupla jornada de trabalho por não conseguirem administrar suas funções domésticas.

> A mulher apoderou-se de diversos espaços, principalmente da esfera pública, a que outrora lhes eram recusados. No entanto, nessas conquistas ainda permeiam desigualdades, visto que mesmo se deslocando para a esfera pública, é subjugada a continuar também na esfera privada, acabando por exercer uma dupla jornada de trabalho (SANTOS e MAIA, 2013, p.7).

Ressalta-se que o desenvolvimento do trabalho feminino se dá, na maioria das vezes, em condições desiguais e de forma excludente. Isto pode ser entendido como fruto de uma sociedade conservadora, tradicional e de cultura discriminatória, que atribuía a homens e mulheres papéis diferenciados (GASTAL et al, 2006).

Percebe-se, atualmente, que a exploração das mulheres no que tange ao trabalho familiar ou doméstico ainda é uma realidade, pois este não é reconhecido e nem remunerado. Às vezes esse trabalho é até considerado invisível, apesar da

grande variedade de tarefas desenvolvidas pelas mulheres, tais como: cozinhar, lavar e passar roupas, zelar dos filhos, dos enfermos e dos idosos da família, enfim, múltiplas e variadas responsabilidades do lar. “O ocultamento das tarefas domésticas, como algo que foge ao escopo da teoria, porque não é objeto de troca na sociedade, foi tratado pelas feministas marxistas como a construção da imagem partida da mulher, de cidadã de segunda categoria” (MELO, 2002, p. 4).

Vale ressaltar que o trabalho remunerado das mulheres tem certa ligação com o doméstico, ou seja, o familiar, pois as mulheres tendem a combinar as duas atividades. Atualmente, qualquer estudo sobre o trabalho feminino deverá levar em conta a articulação entre o trabalho remunerado e o doméstico. Este último muitas vezes acaba sendo priorizado, devido à falta de estímulo pelo trabalho remunerado, ocasionado por salários mais baixos, empregos menos interessantes e carreira profissional limitada. São também as mulheres que mais gastam seu tempo nas atividades do lar, sendo, desta forma, sobrecarregadas de atividades que acabam dificultando a conciliação do trabalho remunerado com o familiar. “As mulheres, muito mais do que os homens, dedicam parte significativa de seu tempo ao trabalho para a reprodução social (BRUSCHINI, 2006, p. 251).

Fazendo uma breve reflexão da trajetória das mulheres desde o século XIX, percebe-se que, apesar das conquistas alcançadas, existem dificuldades que ainda perduram até o presente século. Daí poder se afirmar que, de todas as opressões vividas na história, nenhuma delas foi mais forte que a vivida pelas mulheres. Tal opressão é composta por discriminação e inúmeras responsabilidades.

> Atrás de cada uma de nós estão os séculos do vivido e pensado pelas mulheres, reflexo e crítica do reflexo, assistematicidade do ‘eu’ diferente. Esta historicidade não dita ou, melhor ainda, não codificada, se não de mãe a filha, tem uma espessura muito diferente daquela de qualquer outra minoria social, dentro da qual, além disso, reproduz a contradição do sexo (ROSSANDA, 1989, p. 195).

Evidencia-se que, mesmo em tempos modernos e diante de tantas mudanças ocorridas na sociedade, a dominação masculina continua a existir no mercado produtivo em forma de salário e poder. Santos e Maia (2013, p. 6) declaram que: “Conquistada a existência é preciso conquistar a igualdade, sem a qual não dá para se ter liberdade, respeito ou justiça social”.

Vários estudos têm revelado que as atividades desenvolvidas com a predominância de divisão de papéis sexuais variam de lugar para lugar, não existindo, portanto, divisão sexual do trabalho, de forma universal, o que a

caracteriza como uma construção sociocultural. “A diferenciação de gênero é, desta forma, realizada mediante atividades específicas. Trata-se de fato, de papéis sociais, sexuais, entendidos como práticas institucionalizadas como cristalização de relações sociais” (ROMANI, 1982, p. 63). Portanto, a desigualdade de gênero nas relações de trabalho demonstra relações de poder entre o sexo masculino e o feminino, e tais relações são construídas na sociedade, não existindo como um fator natural.

Prosseguindo nesse estudo, no próximo item serão analisadas a dupla jornada de trabalho das professoras de Educação Infantil em Goiânia e como elas têm lidado com essa dupla jornada, proveniente do trabalho docente acrescido do trabalho doméstico. Essa análise será feita a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, desenvolvida, especificamente, nos CMEIs Colemar Natal e Silva e Deputado Solon Batista Amaral.

3.2 A DUPLA JORNADA DE TRABALHO – DOCENTE E DOMÉSTICO – E SUAS IMPLICAÇÕES NA VIDA DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

As mulheres brasileiras buscam, cada vez mais intensamente, adentrarem e permanecerem no mercado de trabalho. Esse avanço feminino no mercado produtivo, nas últimas décadas, consta como uma das mais relevantes transformações ocorridas na sociedade. No entanto, as tarefas domésticas e familiares, que antes eram de sua responsabilidade, não foram extintas do seu dia a dia, mas foram acrescentadas às atividades desenvolvidas por elas no mercado trabalhista, gerando, assim, dupla jornada de trabalho. “Responsáveis pela maioria das horas trabalhadas em todo o mundo, as mulheres, generosamente, cuidam das crianças, dos idosos, dos enfermos, desdobrando-se em múltiplos papéis” (PEREZ, 2001, p. 52). Diante desta realidade, surge um questionamento: O que faz com que as mulheres assumam essa sobrecarga de trabalho?

Ao se analisar essa situação, percebe-se que vários fatores impulsionam as mulheres a adentrarem o mercado produtivo, dentre os quais a necessidade financeira e o desejo de independência econômica. Por muito tempo as mulheres viveram subordinadas ao pai e ao marido, sendo a reprodução vista como sua função principal. Portanto, o trabalho remunerado para as mulheres expressa independência financeira e autonomia (FRANÇA e SCHIMANSKI, 2009).

Com a intenção de se investigar a existência de dupla jornada de trabalho das professoras de Educação Infantil nos CMEIs Colemar Natal e Silva e Deputado Solon Batista Amaral, em Goiânia, realizou-se essa pesquisa de campo nas duas instituições de ensino, nas quais ficou evidente a presença exclusiva de mulheres como professoras. Constatou-se, então, que o magistério com crianças de 0 a 5 anos, nesses dois CMEIs, é uma função estritamente feminina. Argumenta Siqueira e Ferreira (2003, p. 81) que “a ideologia da maternagem e da domesticidade garante o caráter de ‘natural’ à associação do magistério nesse nível com o trabalho feminino”.

A análise e interpretação dos resultados da pesquisa demonstraram, também, que a dupla jornada de trabalho – docente e doméstico – é uma realidade na vida dessas professoras, como já declarara Pedro (2012, p. 251): “A dupla jornada de trabalho, continua, pois, sendo um grande peso para as brasileiras”. Apesar da inserção das mulheres no mercado de trabalho e das transformações ocorridas nas relações familiares, elas continuam responsáveis pelo trabalho doméstico e pelos cuidados com a família (CARLOTO, 2002; BRUSCHINI, 2006; MATOS e BORELLI, 2012).

Os reflexos dessa dupla jornada, citados pelas professoras, foram relevantes, dentre os quais: pouco tempo para descanso e lazer; pouco tempo para si, para a família e para as relações sociais; problemas de saúde nas cordas vocais, na coluna; varizes; ansiedade/tensão, estresse, depressão; enfim, doenças físicas e emocionais que, segundo as pesquisadas, ocorrem em decorrência da sobrecarga de trabalho, remunerado e doméstico, exercido por elas. Evencia-se essa situação porque uma das professoras pesquisadas afirmou ter sentido forte estresse durante o ano passado, a ponto de precisar diminuir a carga horária de trabalho na escola este ano. Consequentemente, ela teve seu salário também reduzido (ESMERALDA, 15 mar. 2016).

Em relação ao próprio trabalho docente com crianças e à forma como este é desenvolvido, já existe a possibilidade de desgaste físico. Como afirmam Barros et al (2007, p. 110):

> [...] o trabalho das professoras envolve uma enorme carga física que se estabelece pela permanência da educadora em posição ortostática durante 95% das atividades, com grau variado da coluna cervical. Destaca-se, também, uma organização do trabalho marcado pela atenção permanente, ritmo intenso de trabalho, necessidade de controle disciplinar, uso elevado

> da voz, número grande de alunos por turma, obrigando a professora a executar regulações para atender ao trabalho prescrito.

Por outro lado, percebe-se que a necessidade do trabalho remunerado e ao mesmo tempo a necessidade de se dedicar mais à família e aos afazeres do lar acabam gerando tensões, conflitos e estresses nessas mulheres trabalhadoras. No caso das professoras de Educação Infantil pesquisadas, essa situação tem contribuído para o adoecimento físico e mental delas. Como analisam Siqueira e Ferreira (2003, p. 79), tais conflitos “parecem estar relacionados com as frustrações profissionais e/ou pessoais associadas às ansiedades decorrentes das tentativas de conciliação impostas pela dupla jornada de trabalho”.

A pesquisa demonstrou, ainda, uma das causas pela qual acontece a dupla jornada de trabalho investigada nesse estudo. Comprovando nossa hipótese, constatou-se que essa dupla jornada se dá em decorrência da divisão sexual do trabalho, a qual é uma realidade que perdura ao longo da história das mulheres. Na sociedade brasileira, mantêm-se tradições de papéis masculinos e femininos, ao mesmo tempo em que são criados novos tipos de atividades direcionadas para determinado sexo. Além da divisão sexual de tarefas, perdura-se também a diferenciação de salários, que comprova a subordinação do gênero feminino existente nas relações de trabalho. “Percebe-se que o trabalho feminino expande-se [...] com desigualdade salarial em relação aos homens, além das jornadas de trabalho mais extensas” (FRANÇA e SCHIMANSKI, 2009, p. 72). As excessivas jornadas de trabalho feminino são demonstradas, por meio da pesquisa, na fala de uma professora que afirma não ter tempo para descanso: “sempre tenho atribuições a cumprir” (MAGNÓLIA, 11 mar. 2016).

Entretanto, a divisão sexual do trabalho faz com que as mulheres permaneçam no mercado produtivo, à medida que concentram essas segregadas em espaços, que se expandiram, apesar das crises econômicas. É o caso de trabalhos de baixo reconhecimento e valor no setor terciário, como prestação de serviços, atividades no comércio e no setor social e emprego público, inclusive na docência.

> Essas ocupações tidas como ‘trabalho de mulher’ são consideradas de menor prestígio, com salários inferiores aos dos homens, refletindo a condição de gênero. [...] A permanência das mulheres em guetos ocupacionais, apesar de uma crescente participação em funções e setores antes poucos acessíveis, é produto da socialização para os chamados papéis femininos, que se reproduzem através da família, da escola, dos meios de comunicação e, que buscam orientar as escolhas das ocupações

> ‘próprias para as mulheres’ e o próprio limite colocado para as mulheres ao tentar conciliar profissão e trabalho doméstico (CARLOTO, 2002, p. 13).

As professoras de Educação Infantil, sujeitos desta pesquisa, declararam que, apesar das tensões e dificuldades vividas no cotidiano, sentem-se realizadas profissionalmente, não por causa das condições de trabalho, mas por exercerem a profissão que escolheram. Percebeu-se também uma naturalização delas com as atividades domésticas e familiares, como se tais atividades dependessem delas para serem desenvolvidas. As mulheres vivem a realidade de “naturalização do âmbito doméstico como se fosse uma particularidade sua” (SANTOS e MAIA, 2013, p. 3). Quando afirmam estarem realizadas na profissão e ao mesmo tempo estressadas/esgotadas, fica evidente que elas se sentem felizes com a profissão docente. No entanto, não conseguem deixar de realizar, também, as atividades do lar que, acrescidas das atividades remuneradas, lhes provocam uma sobrecarga de dupla jornada de trabalho. “Apesar das evoluções pelas quais o mundo feminino vem passando nas últimas décadas, o fato é que o padrão tradicional, ainda, se mantém na vida da maioria das mulheres” (CARLOTO, 2002, p. 75).

Outra questão relevante na pesquisa diz respeito à carga horária desenvolvida pela maioria das professoras, que dobra o período de trabalho, inclusive, em outras instituições de ensino. Esta jornada de trabalho exaustiva e, ainda, separada em escolas diferentes, acontece com grande parte dos(as) professores(as) do país, pois precisam trabalhar em mais de um turno. A maior parte destes(as) trabalha em até três períodos por causa da questão financeira. Esse excesso de trabalho é um dos fatores que prejudica tanto a qualidade do ensino quanto a satisfação pessoal e profissional dos(as) docentes (SANCHEZ, 2011). Essa foi uma análise fundamental em relação ao objetivo deste trabalho, visto que quanto maior a carga horária de trabalho docente, obviamente, mais estressada ficará a professora que desempenha, também, atividades domésticas em casa. Sobre essa questão, comprovou-se que várias professoras desenvolvem não só dupla, mas tripla jornada de trabalho. O número excessivo de horas trabalhadas pode prejudicar o seu bem-estar físico e emocional, como ficou comprovado na pesquisa, à medida que várias professoras afirmaram já terem adoecido em decorrência da sobrecarga de trabalho.

Em especial, pode-se citar o caso de uma professora, que dobra a carga horária no CMEI e também desenvolve tarefas domésticas em casa. Ela afirmou já

ter tido várias enfermidades, tais como: nódulo nas cordas vocais, gastrite nervosa, estresse emocional e dores de cabeça (DÁLIA, 11 mar. 2016).

Percebeu-se, também, neste estudo, que o estado de estresse das professoras de Educação Infantil é devido também às responsabilidades singulares que a faixa etária das crianças (0 a 5 anos) exige. Embora as professoras desenvolvam atividades lúdicas com as crianças, elas também estão sempre desenvolvendo atividades educativas (LEITE et al*,* 2011).

Segundo essas autoras, são vários os motivos que levam as professoras de Educação Infantil ao estresse, dentre estes: a própria especificidade do trabalho desenvolvido, o ambiente em que elas atuam, suas relações com a equipe de trabalho e os fatores econômico e social.

Além da atividade docente, que já traz em si situações de estresse, todas as professoras pesquisadas desenvolvem também funções domésticas, e algumas ainda cuidam das crianças e dos idosos da família. Neste contexto, tende-se a considerar o quanto é representativa a dupla jornada de trabalho enfrentada por estas professoras no seu dia a dia. Mesmo dividindo as tarefas domésticas com o marido ou com outras pessoas da família, essa divisão é desigual, sobrando para as mulheres a maior parte e a responsabilidade por tais tarefas. Desta forma:

> Fica evidente a sobrecarga de responsabilidade das mulheres em relação aos homens. As mulheres são as principais responsáveis pelas atividades domésticas e pelo cuidado com os filhos e demais familiares, além das suas atividades econômicas (FRANÇA e SCHIMANSKI, 2009, p.74).

Isso foi enfatizado em uma das falas das professoras pesquisadas: “Infelizmente, os homens, especificamente os maridos, ainda não se conscientizaram que a mulher, com múltiplos papéis, tem ficado sobrecarregada. Trabalho fora doze horas por dia” (AMETISTA, 15 mar. 2016).

Também na pesquisa realizada, algumas professoras citaram que cuidam dos próprios filhos, inclusive os ajuda na realização das tarefas escolares. Verificou-se que estas mães docentes consideram exclusivamente suas as responsabilidades com os filhos. Segundo França e Schimanski (2009), sobre as implicações da dupla jornada de trabalho das mulheres, a situação mais complexa é em relação aos filhos. À medida que percebem que estes não estão bem, seja de saúde, seja na parte social ou educacional, as trabalhadoras/mães geralmente interiorizam um sentimento de culpa, colaborando para o seu próprio estresse emocional.

Constatou-se, também, por meio dos dados da pesquisa, que a maioria das professoras raramente desfruta de tempo para descanso, lazer com a família e desenvolvimento das atividades pessoais. Uma professora inclusive afirmou ter tantas atividades para desenvolver que não lhe sobra tempo para a família e nem para si mesma: “Às vezes, gostaria de ser duas ou até três pessoas para conseguir fazer tudo que tenho para fazer. Nunca estou em momento de relax” (MAGNÓLIA, 11 mar. 2016). Porém, somente o fato de elas reconhecerem que não têm tempo para si “expressa uma percepção de si mesma como sujeito dotado de necessidades próprias e uma consciência crítica em relação a um cotidiano marcado pela exploração do trabalho [...]” (ÁVILA e FERREIRA, 2014, p. 39). Elas precisam abrir mão do tempo que poderia ser utilizado em prol de seus próprios interesses para desenvolverem as atividades do lar e os cuidados com seus familiares. Esta é, então, a maneira como elas conciliam os trabalhos docente e doméstico, pois a elas “cabe, portanto, além do seu trabalho fora de casa, a incumbência da execução do papel de mãe, esposa e dona de casa” (FRANÇA e SCHIMANSKI, 2009, p. 76).

No decorrer da pesquisa, algumas professoras fizeram breves comentários a respeito das condições de vida, de trabalho e da remuneração. Assim se expressou Melissa (11 mar. 2016): “Merecemos mais estímulos, valorização, respeito e salário adequado”. Outras observações pertinentes foram mencionadas pelas professoras em relação ao excesso de atribuições, que envolvem tanto a vida pessoal quanto profissional e a carga horária remunerada. Como enfatizou Dália (11 mar. 2016): “O professor estuda tanto que deveria ganhar um salário digno e suficiente para poder trabalhar só trinta horas semanais”.

Esses comentários demonstram as inquietações vividas por grande parte das professoras pesquisadas e percebe-se, nessas falas, certa indignação pelo baixo valor dos salários recebidos. Isso faz com que a maioria delas tenha que dobrar a carga horária, que resulta, consequentemente, em maior tensão/estresse pela articulação com o trabalho doméstico e pela falta de tempo para outras atividades que elas gostariam de desenvolver.

Observou-se, também que algumas delas se veem como únicas responsáveis pelas tarefas a serem desenvolvidas em seu meio familiar. É o caso da professora que diz que gostaria de ser duas ou três pessoas para dar conta de tudo. Como cita Perez (2001, p. 52), as mulheres absorvem as tarefas de tal forma, que: “Esquecidas de si mesmas, acabam por postergar um debate que se faz urgente: a

divisão desigual das responsabilidades da família, a injustiça de, sozinha, ter de dar conta de um trabalho que todos usufruem".

O anseio por reconhecimento e valorização também é uma necessidade das professoras pesquisadas, como demonstrado na fala de uma delas. É perceptível a sobrecarga que algumas desenvolvem, uma vez que chegam a comentar parte de suas dificuldades familiares decorrentes da dupla jornada. Notou-se, ainda, por meio da fala de uma professora citada anteriormente, grande estresse pelo qual ela já passou em decorrência do excesso de trabalho. Como afirma Lipp (2013), as exigências da sociedade moderna e a velocidade das transformações tecnológicas vêm atingindo grande parte dos trabalhadores brasileiros com alto nível de estresse.

Problemática mais grave que o estresse e que atinge a saúde de vários profissionais, entre estes os professores, é a síndrome de *burnout,* definida pela psicóloga Leite (2008, p. 1) como "um estado de sofrimento que acomete o trabalhador quando este sente que não consegue fazer frente aos estressores presentes no seu cotidiano de trabalho". Os principais sintomas dessa síndrome são: exaustão emocional; sensação de esgotamento; despersonalização; atitudes negativas em relação às pessoas com quem trabalha; sentimento de baixa realização profissional e sensação de inutilidade. Na mesma linha de pensamento de Leite, conceitua Carlotto (2002, p. 25):

> *Burnout* em professores é um fenômeno complexo multidimensional, resultante da interação entre aspectos individuais e o ambiente de trabalho. Este ambiente não diz respeito somente à sala de aula ou ao contexto institucional, mas sim a todos os fatores envolvidos nesta relação, incluindo os fatores macrossociais, como políticas educacionais e fatores sócio-históricos.

Apesar de as professoras gostarem da profissão, elas admitem e expõem desafios enfrentados por elas no dia a dia, como a baixa remuneração, o excesso de atividades e a falta de valorização e estímulo que, consequentemente, contribuem para a redução da qualidade do ensino.

Constataram-se, portanto, além da existência de dupla jornada de trabalho desenvolvida pelas professoras de Educação Infantil, nos dois CMEIs pesquisados, várias implicações na vida das professoras. Elas enfrentam inúmeras tensões no cotidiano, provenientes do acúmulo de funções, que as sobrecarregam, e ainda têm sua qualidade de vida afetada, tanto pessoal quanto profissionalmente.

É importante enfatizar, porém, que o trabalho é tido como um dos fatores de realização pessoal para as mulheres. Quando realizado em condições salubres,

contribui para o seu bem-estar físico e emocional. No entanto, quando se acumulam múltiplas funções e responsabilidades, pode haver consequências negativas − como comprovado nesta pesquisa − na maioria da vida das professoras de Educação Infantil.

Analisando-se historicamente a questão de gênero na divisão do trabalho, verificou-se que esta é uma questão que existe há séculos e que perdura atualmente. Apesar da história das conquistas das mulheres, a maioria delas ainda vive uma situação de tensão constante, provocada pela associação das atividades remuneradas com as ocupações domésticas. Essa articulação de trabalho nos dois âmbitos se constitui, na prática, em dupla jornada de trabalho. Como afirma Ávila e Ferreira (2014, p. 24): “A experiência das mulheres trabalhadoras segue, portanto, marcada pelo que historicamente se consagrou denominar ‘dupla jornada’, remunerada e não remunerada”.

Nesse contexto, percebe-se a necessidade de se buscar alternativas que possam contribuir para a equidade nas relações de trabalho em perspectiva de gênero. Tais possibilidades serão esboçadas, a seguir, com o intuito de colaborar, por meio de reflexões e incentivos de mudanças, para que as mulheres se tornem, a cada dia, sujeitos de sua própria história.

3.3 PERSPECTIVAS DE MUDANÇAS NA DUPLA JORNADA DE TRABALHO FEMININO

Nas últimas décadas, muitas mudanças significativas sucederam-se na vida das mulheres brasileiras por meio dos movimentos feministas. Estes movimentos lutam por objetivos específicos das mulheres, relacionados aos seus direitos e contra qualquer forma de opressão vivida por elas (PEDRO, 2012). O aumento da escolaridade, o alcance dos direitos políticos, o reconhecimento profissional e outros progressos proporcionaram às mulheres mais atuação no mercado trabalhista e maior autonomia na vida pessoal.

> O movimento feminista trouxe várias conquistas nas últimas décadas e a evolução da condição feminina tem alterado o comportamento geral de homens e mulheres no sentido de um equilíbrio maior na distribuição de funções, no trabalho e na vida em família, além de que a participação da mulher no mercado de trabalho tem atingido avanços expressivos (FELICIANO e RIBEIRO, 2015, p. 8).

Entretanto, segundo as mesmas autoras, apesar de todos os avanços femininos em várias áreas, as mulheres, em sua maioria, continuam sobrecarregadas em suas atividades. Elas têm múltiplas funções em decorrência das tarefas domésticas e familiares, que continuam sendo exercidas e/ou administradas, predominantemente, por elas, numa demonstração visível de desigualdade de gênero. Esta situação foi constatada nesta pesquisa por meio da fala de uma professora pesquisada, que mencionou a necessidade de os homens, em especial os maridos, adquirirem consciência do excesso de trabalho que as mulheres, com muitas e variadas atividades, enfrentam no dia a dia. “Infelizmente, os homens, especificamente os maridos, ainda não se conscientizaram que a mulher, com múltiplos papeis, tem ficado sobrecarregada [...]” (AMETISTA, 15 mar. 2016).

De acordo com a história, a divisão sexual do trabalho atual foi instaurada no sistema capitalista. Tal divisão designou às mulheres as ocupações do lar, enquanto aos homens as atividades remuneradas. No entanto, apesar da presença feminina ser vista, determinantemente, no espaço privado, na realidade grande parte das mulheres sempre atuou nas duas esferas, tanto produzindo quanto reproduzindo (JOAN SCOTT, 1991). Ressalta-se, ainda, que o trabalho doméstico desenvolvido pelas mulheres sem nenhuma remuneração contribuiu para a manutenção do patriarcado, à medida que grande parte dos homens se mantém, até os dias atuais, numa posição de poder em relação às mulheres. “A conformação dessa divisão sexual do trabalho evidencia que a nova ordem social, estabelecida a partir dos interesses do capital, reestruturou a dominação patriarcal” (ÁVILA e FERREIRA, 2014, p. 14).

Conforme as mesmas autoras, na divisão sexual do trabalho é notável a associação cultural do sexo masculino com a produção e domínio público, enquanto o sexo feminino é associado à reprodução e ao âmbito privado, que são considerados da própria natureza feminina. Essa divisão sexual do trabalho foi percebida a partir da década de 1970 pelo movimento feminista, que argumentou e elaborou teorias a esse respeito, questionando a definição de trabalho. Esta só se referia ao trabalho produtivo, enquanto a concepção de trabalho doméstico permanecia na invisibilidade. Além da divisão do trabalho remunerado e doméstico, existe, ainda, uma divisão dentro do mercado de trabalho que define trabalho masculino e feminino. “A subordinação de gênero, a assimetria nas relações de

trabalho masculinas e femininas manifesta-se não apenas na divisão de tarefas, mas nos critérios que definem a qualificação das tarefas, nos salários, na disciplina do trabalho" (CARLOTO, 2002, p. 8).

Embora, hoje, muitas mudanças têm ocorrido nas relações familiares, grande parte das mulheres que desenvolve tarefas remuneradas fora de casa também desempenha, sem nenhuma ajuda, as tarefas do lar. Essa realidade é percebida nesta pesquisa, pois várias professoras disseram que não dividem as atribuições de casa com outras pessoas. Elas mesmas fazem todo o trabalho doméstico sozinhas. Conforme analisam Ávila e Ferreira (2014, p. 23):

> Se a participação das mulheres no mercado de trabalho se ampliou consideravelmente nas últimas décadas, este movimento não foi acompanhado pela ruptura das rígidas fronteiras da divisão do trabalho na esfera familiar. As mulheres ampliaram sua participação no trabalho remunerado carregando consigo as tarefas domésticas e de cuidado [...].

Parte dessa realidade se dá também pelo fato de muitas mulheres perceberem os trabalhos de casa como naturalmente femininos, o que justifica, desta forma, o não questionamento, por grande parte delas, a essas atribuições.

É ambígua a relação vivida pelas mulheres quanto à autonomia financeira e à sobrecarga de trabalho, que ocorre pelo desenvolvimento de atividades remuneradas e atividades não remuneradas cotidianas. "O que acontece é uma espécie de materialização do poder concreto e um desvanecimento desse poder conquistado. Encontra-se nessa relação a legitimação e restrição dos papéis de gênero impostos socialmente" (SANTOS e MAIA, 2013, p. 3). Considera-se, ainda, que as mulheres que só desempenham atividades domésticas no próprio lar, sem remuneração, não usufruem da autonomia vivida pelas mulheres que mesmo desenvolvendo as mesmas atividades domésticas, também estão no mercado de trabalho. Segundo Feliciano e Ribeiro (2015), a inserção das mulheres no mercado produtivo não tirou delas a responsabilidade máxima pelas atribuições do lar e da família.

Percebe-se que os fundamentos da divisão sexual do trabalho existem entre todos os povos que se conhece. Essa divisão, porém, é uma situação considerada mutável, conforme variações ocorridas no decorrer da história. Essa ideia é defendida pelo movimento feminista, que também declara que as relações de gênero são culturais, podendo, portanto, serem mudadas (JOAN SCOTT, 1991; PEDRO, 2012).

Atualmente, nas grandes cidades, já existe alguma alteração na distribuição das tarefas domésticas, em decorrência da maciça entrada das mulheres no mercado produtivo. Isto acontece, ainda, relativa e superficialmente, e faz com que a presença feminina em tais atividades continue tendo destaque. “A mulher não apenas é a principal executora, como é também a figura que organiza, hierarquiza e define quais são as tarefas de manutenção do lar a serem realizadas” (MACHADO, 2014, p. 61).

A divisão sexual do trabalho tende a manter as mulheres responsáveis pelo cuidado com as crianças, os idosos, os enfermos da família e as múltiplas atividades domésticas, desenvolvidas por elas em jornadas exaustivas, além do trabalho econômico (BRUSCHINI, 2006). Vale ressaltar que o tempo gasto pelas mulheres nas atividades remuneradas é diferente do tempo ocupado com as atividades domésticas. Enquanto o primeiro possui um segmento de horas objetivas, as funções desenvolvidas no lar não têm horário de término, aliás, não acabam, pois são contínuas e repetitivas. Estas geralmente tomam o tempo que seria até mesmo destinado ao descanso e ao lazer, “acentuando o humor depressivo, a tensão, doenças psicossomáticas [...]” (FELICIANO e RIBEIRO, 2015, p. 7).

Pode-se afirmar que a maioria das mulheres que enfrenta dupla jornada de trabalho reconhece que não tem tempo para si, mas que elas gostariam de tê-lo. Este fato representa um índice de mudança, já que as mulheres percebem a necessidade de cuidarem de si mesmas, e não só dos outros, como é instituído pela sociedade por meio da divisão sexual do trabalho.

> A percepção sobre a falta de tempo para si, o reconhecimento da necessidade desse tempo pelas mulheres é, em si, um indicativo de transformação, de afirmação de uma necessidade como indivíduo para si, quando as dimensões materiais e simbólicas seguem socializando e exigindo que as mulheres constituam-se como seres para os outros (ÁVILA e FERREIRA, 2014, p. 44).

Atualmente, existe uma política nomeada “conciliação” entre o trabalho produtivo e o reprodutivo, cujo objetivo proposto é harmonizar o trabalho remunerado com o trabalho gratuito do lar. Mas, na realidade, esta é apenas uma forma da divisão sexual do trabalho se manter inalterada, tendo as mulheres a responsabilidade pelos dois espaços de trabalho. Como analisa Ávila e Ferreira (2014, p. 23): “Não se trata, como querem as análises funcionalistas, de uma difícil conciliação de papéis, mas de um antagonismo que está no âmago da conformação das relações sociais de sexo em uma sociedade patriarcal”.

Percebe-se, também, que o fato de arcar com a responsabilidade sobre o trabalho doméstico e familiar prejudica a inserção, de grande parte das mulheres, no mercado produtivo, bem como a sua manutenção neste.

> A constante necessidade de articular papéis familiares e profissionais limita a disponibilidade das mulheres para o trabalho, e essa disponibilidade não depende apenas da demanda do mercado e das suas qualificações para atendê-las, mas decorre de uma complexa combinação de características pessoais e arranjos no âmbito doméstico (CARLOTO, 2002, p. 9).

Portanto, a integração das mulheres em condições igualitárias no mercado de trabalho se torna ainda mais difícil pela responsabilidade que elas têm assumido, predominantemente, as atividades de casa, como foi comprovado, nesta pesquisa, pela fala de uma professora pesquisada, que afirmou que gostaria de ser mais de uma pessoa para dar conta de todo o trabalho que tem sob sua responsabilidade: “Às vezes, gostaria de ser duas ou até três pessoas, para conseguir fazer tudo que tenho para fazer [...]” (MAGNÓLIA, 11 mar. 2016). Isso demonstra como elas têm que se desdobrar para darem conta da dupla jornada, dificultando a percepção que elas poderiam ter da própria condição de vida e trabalho (FRANÇA e SCHIMANSKI, 2009, p. 76).

Entretanto, apesar da dificuldade em conciliar as duas esferas de trabalho, muitas mulheres têm conseguido assumir cargos antes destinados apenas aos homens. A quantidade de mulheres, inclusive em cargos de direção de empresas, tem aumentado bastante. “As mulheres estão lutando para conquistar cada vez mais espaços, mesmo que ao lado dos negócios, do trabalho, tenham que dar conta de outras responsabilidades, como a família e os filhos” (OST, 2009, p. 3).

Nesse contexto, as políticas públicas são citadas, por vários autores, como coadjuvantes no enfrentamento das exaustivas jornadas de trabalho feminino. Da mesma forma, a falta dessas políticas de apoio às mulheres é denunciada, inclusive, por Ávila e Ferreira (2014, p. 25): “A ausência de políticas de suporte à reprodução social, especialmente dos serviços de cuidado e educação infantil, traz obstáculos à busca da autonomia econômica pelas mulheres de várias formas”.

As autoras mencionam que, em estudos realizados, se apontaram, também pelas mulheres, possibilidades de enfrentamento e até de mudanças na dupla jornada de trabalho feminino. Há questões ligadas diretamente à equidade na distribuição das tarefas na esfera reprodutiva, mas também políticas públicas, tais como: escolas de tempo integral, restaurantes populares e creches que funcionem

até mesmo em períodos de férias escolares, para atenderem as necessidades das mães trabalhadoras. Entretanto, a democratização do cuidado e dos afazeres do lar por meio da comunicação, do diálogo e do ouvir o outro é primordial.

> A revolução social contida na democratização do cuidado vai além, contudo, de políticas públicas, na medida em que permite questionar a forma que a sociedade se organiza no atendimento das necessidades sociais para garantir a sustentabilidade da vida humana. Mas ela só se colocará em marcha quando a voz dessas mulheres, organizadas politicamente, ou não, forem ouvidas, seja por seus companheiros, seja pelo Estado (MARCONDES, 2014, p. 99).

No que se refere à realidade de dupla jornada das mulheres professoras, que trabalham, na maioria das vezes, em ritmo excessivamente intenso profissionalmente, há de se considerar, como uma alternativa para a melhoria nas condições de vida e trabalho delas, o rompimento com a tradição, que lhes atribui a responsabilidade máxima pelo trabalho reprodutivo (SANTOS e MAIA, 2013). Na pesquisa realizada constatou-se o estresse provocado pela intensa carga horária profissional, que a maioria das professoras desenvolvem como demonstrado na fala de uma das pesquisadas: “Esse ano eu optei em trabalhar 30 horas [...] porque ano passado terminei o ano muito estressada” (ESMERALDA, 15 mar. 2016).

Nessa situação é preciso buscar mudanças tanto no âmbito profissional quanto no doméstico, para se evitar situações de mal-estar e adoecimento, como verificado, nesta pesquisa, com professoras de Educação Infantil.

> Entretanto, estas mudanças dependem, também, da compreensão que as próprias professoras têm das condições em que estão inseridas. É preciso levar estas reflexões para os espaços de formação, para que essas mulheres possam compreender e atuar coletivamente, de maneira a contribuir para a superação das desigualdades de gêneros existentes nos ambientes em que vive e trabalha, ampliando assim as possibilidades de transformações a partir de suas atuações como: sindicalistas, educadoras, formadoras de opinião e produtoras de cultura (ZIBETTE e PEREIRA, 2010, p. 274).

Uma das possibilidades de mudança dessa realidade vivida também pelas mulheres, em geral, na dupla jornada de trabalho, seria, na prática, o compartilhamento das tarefas domésticas e dos cuidados com a família entre o casal, diminuindo-se a diferença entre homens e mulheres. No entanto, para que o compartilhamento de tarefas faça parte das perspectivas de mudanças, este precisa ser feito com equidade. Na pesquisa realizada, ficou evidente que, apesar de grande parte das professoras dividirem as atribuições domésticas com os companheiros, são elas quem, majoritariamente, assumem tais atividades e, consequentemente,

acabam se sentindo sobrecarregadas com múltiplas funções. Ost (2009, p. 3) declara que:

> A luta contra esta realidade deve ocorrer através de uma tutela positiva, a fim de estabelecer uma igualdade efetiva entre mulheres e homens integrantes da unidade familiar. Exercer uma política de erradicação de condutas discriminatórias e fazer efetivo o princípio de igualdade.

Defendem ainda Zibetti, Tamboril e Sartoro (2011), que é preciso romper com os padrões culturais que naturalizam as mulheres às funções domésticas e aos cuidados com a família, assim como é necessária a consciência da desigualdade entre os gêneros, para que haja uma superação da divisão sexual do trabalho na sociedade brasileira. Também, compartilhando dessa mesma ideia, já afirmava Perez (2001, p. 2):

> É necessário questionar, portanto, os estereótipos baseados no gênero em relação aos papéis desempenhados por homens e mulheres no ambiente doméstico, desconstruindo-os, de modo a transformar os padrões de comportamentos para que o lar seja local de repartição de tarefas e de solidariedade.

Afirma, ainda, Machado (2014, p. 73-74): “uma mudança cultural faz-se necessária [...] mas esse é um processo de longo prazo e que pode ser acompanhado por algumas políticas públicas”.

Segundo Feliciano e Ribeiro (2015), as mudanças que podem ocorrer nessa situação são também de responsabilidade das próprias mulheres, à medida que estas se perceberem de forma diferente, se libertando das ideias que as desvalorizavam, as tornavam indignas e menos capazes, colocando-as numa situação de inferioridade em relação aos homens.

É fato que as mulheres têm enfrentado inúmeros desafios para se manterem no mercado de trabalho em decorrência das várias funções desempenhadas por elas, diariamente, como trabalhadoras, donas de casa, mães (CARLOTO, 2002). No entanto, apesar de todos os obstáculos enfrentados para conciliar o trabalho público com o privado, com uma carga horária diária exaustiva, as mulheres, em geral e positivamente, valorizam o trabalho produtivo tanto pela parte financeira como pela autonomia que este possibilita. “Sob o ponto de vista do retorno financeiro que proporciona, portanto, o trabalho é encarado como uma emancipação, um processo em direção à liberdade (MACHADO, 2014, p. 58).

Enfim, para que mudanças na dupla jornada de trabalho feminino se efetivem, necessário se faz vencer ainda muitos obstáculos, dentre os quais o

preconceito, a discriminação, a desigualdade de gênero, a rejeição, a exclusão social. Isto é possível por meio de justiça social e econômica (OST, 2009).

Conforme a mesma autora, a capacitação das mulheres no mercado trabalhista, por meio de associações e sindicatos, também pode lhes dar suporte nesta situação, pois os acordos coletivos têm sido relevantes no mercado de trabalho, no sentido de gerar garantias e até acrescentar benefícios aos já existentes.

Neste capítulo, buscou-se conhecer a realidade de dupla jornada de trabalho − remunerado e doméstico −, desenvolvido pelas professoras, em perspectiva de gênero. Analisou-se, de forma breve, como a desigualdade de gênero tem acontecido nas relações de trabalho na atualidade. Demonstrou-se, ainda, de forma geral, como tem ocorrido a dupla jornada na vida das professoras de Educação Infantil, participantes desta pesquisa. Abordaram-se, também, as perspectivas de mudanças para a dupla jornada de trabalho feminino, refletindo-se sobre possíveis alternativas.

CONCLUSÃO

Conhecer a história das mulheres é fascinante e envolvente. As lutas e conquistas femininas remontam séculos e são também atuais, como a dupla jornada de trabalho analisada neste estudo.

Nesta pesquisa, procurou-se descobrir e evidenciar a dupla jornada de trabalho feminino − remunerado e doméstico −, bem como as implicações desta na vida de professoras de Educação Infantil, que desenvolvem o magistério, especificamente, nos CMEIs Colemar Natal e Silva e Deputado Solon Batista Amaral, em Goiânia. Para tanto, realizou-se uma investigação de campo com as professoras selecionadas, a qual foi fundamentada em pesquisa bibliográfica sobre a vida das mulheres, em vários aspectos, a partir do século XIX. Neste estudo, concluiu-se, no capítulo 1, que, desde a entrada das mulheres no mercado de trabalho, estas já enfrentavam a dupla jornada, proveniente do trabalho remunerado, acrescido do trabalho doméstico e dos cuidados com a família. Esses afazeres domésticos eram definidos, na época, por uma sociedade predominantemente patriarcal, como próprios da natureza feminina. Isto demonstrava a existência explícita da divisão sexual do trabalho.

Por meio das lutas dos movimentos feministas, as mulheres foram alcançando várias conquistas a partir daquele período, podendo-se destacar, entre estas: direitos políticos, de trabalho e educação formal, a qual foi fundamental para despertar em muitas mulheres o interesse pelo magistério. Este foi considerado, à época, referência de profissão feminina, que também concedia prestígio às mulheres na sociedade. Constatou-se, ainda, que o magistério com crianças tem o predomínio de mulheres há séculos, e, na atualidade, a profissão docente se destaca, também, pela presença expressiva de profissionais do sexo feminino em todos os níveis e, especialmente, na Educação Infantil, como ficou aqui evidenciado.

No capítulo 2, averiguamos que a Educação Infantil no Brasil, inclusive em Goiás, teve sua origem vinculada ao assistencialismo, do qual só veio a se desvincular a partir da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado. Após esta constituição, criou-se a LDB/1996, que definiu a Educação Infantil como a primeira fase da educação básica. Estas conquistas alcançadas fazem parte de várias reivindicações, inclusive do movimento feminista.

Em Goiânia, a criação dos CMEIs se iniciou a partir de 1999, pela Secretaria Municipal de Educação (SME) com o objetivo de atender crianças na Educação Infantil, compreendendo a creche de 0 a 3 anos e a pré-escola de 4 a 5 anos de idade. Nos CMEIs, as crianças são atendidas como sujeitos históricos e de direitos, com a oportunidade de viverem a infância e a possibilidade, garantida por lei, de formação integral. Ainda neste capítulo, chegou-se à conclusão, por meio da pesquisa de campo, da existência de dupla jornada de trabalho e de implicações que afetam o bem-estar físico e emocional das professoras de Educação Infantil, pesquisadas em vários aspectos. Evidenciam-se o estresse provocado pela sobrecarga de funções e a rara disponibilidade de tempo que as professoras possuem para descanso, para si e para a família. Essa conclusão representa o objetivo específico alcançado neste estudo, juntamente com a comprovação de nossa hipótese, que se baseou na desigualdade de gênero nas relações de trabalho.

No capítulo 3, ficou nítido que a desigualdade de gênero nas relações de trabalho perdura desde que as mulheres adentraram o mercado produtivo. Naquele período, as mulheres eram submetidas a trabalhos inferiores em relação às funções exercidas pelos homens e recebiam salários menores que estes. Considerava-se também, na época, a capacidade feminina inata para o desenvolvimento de atividades. Na atualidade, apesar de muitos avanços, ainda predomina a desigualdade de gênero no espaço produtivo. No espaço doméstico, quando existe a distribuição de tarefas, ainda é perceptível a divisão sexual, por meio da distribuição desigual e da diferenciação de funções entre homens e mulheres, sendo estas as que desempenham tais tarefas de forma majoritária.

Verifica-se, portanto, que a divisão sexual do trabalho é uma realidade que existe há séculos e pode ser analisada como hipótese para a dupla jornada de trabalho feminino. Esta sobrecarrega as mulheres, em geral, com múltiplas funções cotidianas e provoca repercussões em sua vida pessoal e profissional em vários e diferentes aspectos. Neste capítulo, também se demonstraram, detalhadamente, a dupla jornada de trabalho das professoras de Educação Infantil e as implicações dessa dupla jornada. Ressalta-se, aqui, o adoecimento físico e emocional, que prejudica a qualidade de vida da maioria das professoras pesquisadas. Esta conclusão foi obtida mediante aplicação da pesquisa de campo, análise e interpretação dos resultados desta.

Também neste capítulo refletiu-se sobre algumas perspectivas que podem proporcionar mudanças na dupla jornada de trabalho feminino, tais como: políticas públicas juntamente com a democratização dos trabalhos domésticos, além de intensificação das reflexões sobre as desigualdades de gênero nos ambientes de trabalho e reivindicações contra a discriminação sexual, preconceito e exploração vivida pelas mulheres. Além da divisão sexual do trabalho com equidade no âmbito doméstico, as políticas públicas voltadas para as necessidades das mulheres trabalhadoras podem ser consideradas como viabilizadoras de oportunidades e de igualdade entre homens e mulheres nas condições de vida e de trabalho.

Das conclusões às quais se chegou a respeito da temática em questão, uma delas é que, apesar da dupla jornada de trabalho e suas implicações, que precisam de reflexões mais profundas nas relações gênero, o trabalho profissional é uma das maiores conquistas das mulheres. Este é fruto de suas lutas pela emancipação, lhes conferindo autonomia e independência financeira. Quanto às alternativas sobre a dupla jornada de trabalho feminino, estas ainda podem demandar tempo para serem concretizadas, integralmente, na prática. Porém, já acenam como possibilidades de mudanças no cotidiano das mulheres trabalhadoras, bem como em sua qualidade de vida, em todos os aspectos.

Em suma, o fato de se buscar refletir acerca de perspectivas de mudanças já representa um avanço na situação de dupla jornada, cuja reflexão deve ser ampliada não só pelas mulheres que vivem essa realidade, mas também pelos homens, bem como pelo Estado e pela sociedade, que também usufruem direta ou indiretamente do trabalho desenvolvido pelas mulheres, em geral.

Pretende-se, com o resultado desta pesquisa, contribuir com a academia científica por meio de demonstração e reflexões sobre a realidade de dominação vivida pelas mulheres no decorrer da história. E, também, dar um retorno às professoras de Educação Infantil pesquisadas, por meio de um texto com o resultado desta pesquisa, que pode contribuir com reflexões para que perspectivas de mudanças na dupla jornada de trabalho feminino possam ser alcançadas.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 155-202.

ALEXANDRIA, Katherine. Elas trabalham mais. E muito. *O Popular*, Goiânia, 13 ago. 2016, p. 11.

AMARAL, Graziele Alves. *Os desafios da inserção da mulher no mercado de trabalho.* Jataí, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/ritref/article/view/22336>. Acesso em: 09 mai. 2015.

ÁVILA, Maria Betânia; FERREIRA, Verônica. *Trabalho produtivo e reprodutivo no cotidiano das mulheres brasileiras.* Recife: SOS CORPO Instituto Feminista para a Democracia, 2014.

AREND, Silvia Fávero. Trabalho, escola e lazer. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). *Nova História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 65-83.

ARENDT, Hannah. *O que é política?* Tradução de Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BARROS, Maria Elizabete; ZORZAL, Dorotéia Carlini; ALMEIDA, Fernanda Silva de; IGLESIAS, Roberta Zacchê; ABREU, Vivian Gomes Vieira. Saúde e trabalho docente: a escola como produtora de novas formas de vida. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, 2007, p. 102-123. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/tes/v5n1/05.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2016.

BITTENCOURT, José Luiz. *Um jurista do seu tempo: Colemar Natal e Silva*. Revista Faculdade de Direito UFG, Goiânia, v.19/20, n.1, p. 213-218, jan./dez., 1995/96.

BORDONI, Thereza. *Novas posturas, para as velhas relações, com os filhos e com a escola*. Artigos educação, 19 mar. 2016, p. 1-2. Disponível em: < http://sitededicas.ne10.uol.com.br/art_posturas.htm>. Acesso em: 07 jun. 2016.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Federal, Brasília, nº. 9.394 de 1996.

BRASIL. *Lei Geral do Ensino*. Lei sem número, de 15 de outubro de 1827.

BRASIL. *Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013*. Brasília, Lei Federal que altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRITO EDIR, Eliane Garcia de. *Auxiliar de atividades educativas na educação infantil: constituição histórica e tensões de uma ocupação no âmbito da rede municipal de educação de Goiânia.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

BRUSCHINI, Cristina. Trabalho doméstico: Inatividade econômica ou trabalho não remunerado? *Revista brasileira de Estudos de População*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 331-353, 2006.

CAMARA, Sônia. *Reinventando a escola: o ensino profissional feminino na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930.* Rio de Janeiro*, Quartet*, 2013.

CARLOTO, Cássia Maria. Gênero, reestruturação produtiva e trabalho feminino. *Serviço Social em Revista,* Universidade Estadual de Londrina, v. 2, n. 4, p. 7-17, 2002.

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de *burnout* e o trabalho docente*. Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, 2002. Disponível em: < http://scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a03.pdf >. Acesso em: 27 ago. 2015.

CARVALHO, Carlos. *As primeiras escolas normais*. Disponível em: <http://www.coladaweb.com/pedagogia/as-primeiras-escolas-normais>. Acesso em: 11 abr. 2016.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade.* Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1990.

CIEGLINSKI, Amanda. *Lei obriga pais a matricular crianças a partir dos 4 anos na pré-escola*. São Paulo, 05 abr. 2013. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/04/05/lei-regulamenta-obrigatoriedade-de-matricula-na-rede-escolar-a-partir-dos-4-anos.htm>. Acesso em: 07 jun. 2016. (2 pp. Impressas).

CORALINA, Cora; seleção Darcy França. *Coleção Melhores Poemas*. São Paulo: Global, 2004.

CRYSTHIAN, Rhudy. *Nem todos os professores têm formação adequada.* O Hoje. Goiânia, 19 mai. 2016. Disponível em: < http://www.ohoje.com.br/noticia/cidades/n/119520/t/nem-todos-os-professores-tem-formacao-adequada>. Acesso em: 20 jul. 2016. (2 pp. impressas).

DETONI, Carolina; LAGES, Sônia Regina Corrêa; SARMENTO, Sandra Carrato. *O Preço da Emancipação Feminina – Uma reflexão sobre o estresse gerado pela dupla jornada de trabalho.* Disponível em: <http://portal.estacio.br/media/3345423/8-o-preco-emancipacao-feminina-reflexao-sobre-estresse-gerado-dupla-jornada-trabalho.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2015.

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 223-240.

ENGEL, Magali. História e sexualidade. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia.* Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 297-311.

FALCI, Miridan Knox. Mulheres do sertão nordestino. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). *Nova História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 241-277.

FALZETTA, Ricardo. *Por que o salário dos professores brasileiros ainda é tão baixo?* O Globo. Jundiaí, 15 jun. 2016. Disponível em: <http://blogs.oglobo.globo.com/todos-pela-educacao/post/por-que-o-salario-dos-professores-brasileiros-ainda-e-tao-baixo.html.> Acesso em: 20 jul. 2016. (2 pp. impressas).

FELICIANO, Vilma de Oliveira; RIBEIRO, Daniela de Figueiredo. *Trabalho domiciliar e a desigualdade de gênero.* Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/142.%20trabalho%20domiciliar%20e%20a%20desigualdade%20de%20g%CAnero.pdf.> Acesso em: 13 dez. 2015. (8 pp. impressas).

FERREIRA JUNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

FRANÇA, Ana Letícia de; SCHIMANSKI, Edina. Mulher, trabalho e família: uma análise sobre a dupla jornada feminina e seus reflexos no âmbito familiar. *Emancipação*, Paraná, 2009, p. 65-78. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/687>. Acesso em: 21 jul. 2016.

FREIRE, Eleta de Carvalho. Mulher no magistério: uma história de embates entre espaço público e espaço privado. *Revista Lugares de Educação*, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, p. 239-256, jul-dez. 2011.

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

GASTAL, Fábio Leite; LEITE, Sérgio Soares Olivé; TREPTOW, Érika Cristine; MARINI, Stela Scaglioni; NOAL, Mauricio Vargas; BINZ, Mario Arthur Rockenbach; AMARAL, Milene Tombini. Doença Mental, mulheres e transformação social: um perfil evolutivo institucional de 1931 a 2000. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 28, n. 3, p. 245-254, 2006.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2008.

GOIÂNIA. Prefeitura Municipal de Goiânia. Lei nº 9.159, de 23 de julho de 2012. Goiânia, 2012.

GOIÂNIA. Prefeitura Municipal de Goiânia. Secretaria Municipal de Educação e Esporte. *Regimento dos Centros Municipais de Educação Infantil*. Goiânia, 2016.

HAHNER, June E. Honra e distinção das famílias. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). *Nova História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 44-64.

HEIDRICH, Gustavo. Educação infantil no Brasil: cem anos de espera. *Nova Escola*. São Paulo, mar. 2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/educacao-infantil-brasil-cem-anos-espera-540838.shtml>. Acesso em 16 mai. 2016.

HOBSBAWM, Eric J. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INEP. *Censo escolar 2014*: formação de professores. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>. Acesso em: 20 jul. 2016. (2 pp. impressas).

KUHLMANN JR, Moysés. *Infância e educação infantil*: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LADEIRA, Kátia de Freitas. *Dupla jornada da mulher e qualidade de vida: a influência do nível socioeconômico nas estratégias de conciliação entre o tempo laboral e o tempo familiar*. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2000.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

LEITE, Maria Aparecida Valentim Sousa; SALGADO, Sara Maria Lopes; MAFRA, Simone Caldas Tavares; SILVA, Vania Eugênia da. Professores em educação infantil: uma análise ergonômica a partir das condições de trabalho do laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI) da Universidade Federal de Viçosa-MG. *V Workshop de análise ergonômica do trabalho e II encontro mineiro de estudos em ergonomia.* Viçosa, 26 mai. 2011, p. 1-12.

LEITE, Nádia Maria Beserra. Burnout: Síndrome afeta mais de 15% dos docentes. *Jornal Portal do Professor*, Brasília, 07 ago. 2008, p. 1-2. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=38>. Acesso em: 27 ago. 2015.

LIPP, Marilda. Instituto de Psicologia e Controle do Stress: *Stress, sociedade e psicossomática – IPCS*, 2013. Disponível em: <http://www.estresse.com.br/publicacoes/stress-sociedade-e-psicossomatica/>. Acesso em 10 jun. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de; SOUZA, M. Cecília C. C. (Orgs.). *Docência, memória e gênero.* São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORI, Mary Del. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 443-481.

MACHADO, Maíra Saruê. Trabalho remunerado e trabalho doméstico: conciliação? In: ÁVILA, Maria Betânia; FERREIRA, Verônica (Orgs.). *Trabalho remunerado e trabalho doméstico no cotidiano das mulheres*. Recife: SOS Corpo Instituto Feminista para a Democracia, 2014, p. 51-74.

MARCONDES, Mariana Mazzini. O dia deveria ter 48 horas: práticas sociais do cuidado e demandas das mulheres brasileiras por políticas públicas para a sua democratização. In: ÁVILA, Maria Betânia; FERREIRA, Verônica (Orgs.). *Trabalho remunerado e trabalho doméstico no cotidiano das mulheres*. Recife: SOS Corpo Instituto Feminista para a Democracia, 2014, p. 79-99.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 5 ed., São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, Lúcia Mara. Voto feminino: uma conquista da inclusão da mulher no cenário político. *Educação Pública*, Rio de Janeiro, 7 mar. 2006. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/cidadania/0068_02.html>. Acesso em: 14 abr. 2016.

MATHIAS, Elaine Cristina Bio; PAULA, Sandra Nazareth de. A educação infantil no Brasil: avanços, desafios e políticas públicas. *Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão*. Suzano, nº 1, 2009. p. 13-16.

MATOS, Maria Izilda; BORELLI, Andrea. Espaço Feminino no Mercado Produtivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). *Nova História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012. p.126-147.

MATTOS, Selma Rinaldi de. Ordenar, Civilizar e Instruir. *Educação Pública*, Rio de Janeiro, s/d, 2000. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/cidadania/0068_02.html>. Acesso em: 15 abr. 2016.

MELO, Hildete Pereira. A invisibilidade do trabalho feminino. *Jornal Fêmea*, Rio de Janeiro, n. 112, mai. 2002, s/p. Disponível em: <http://www.cfemea.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=670:a-invisibilidade-do-trabalho-feminino&catid=95:numero-112-maio-de-2002&Itemid=129>. Acesso em: 13 dez. 2015. (9 pp. Impressas).

NARVAZ, Martha Giudice; Koller, Sílvia Helena. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 3, p. 547-654, set./dez. 2006.

NOVAES, Maria Eliana. *Professora Primária: mestra ou tia*. 2.ed. São Paulo, Cortez Editora, 1986.

OST, Stelamaris. Mulher e mercado de trabalho. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande do Sul, XII, n. 64, maio 2009. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=6088>. Acesso em: out 2016. (6 pp. impressas).

OZORIO, Maria Beatriz Vieira Branco. *Memórias de uma escola em greve: reminiscências de professoras do Instituto de Educação General Flores da Cunha – Porto Alegre/RS (1979-1990)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PARIS, Francisca. *Opinião: o ensino infantil agora é também obrigatório*. Todos pela educação, Tribuna do Planalto, 19 abr. 2014. Disponível em: < http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/30143/opiniao-o-ensino-infantil-agora-e-tambem-obrigatorio/>. Acesso em: 07 jun. 2016.

PAROLIN, Isabel. *Família e escola: parceiras na formação do sujeito aprendiz*. Jornal Mundo Jovem, Curitiba, edição nº 435, abr. 2013. Disponível em< http://www.mundojovem.com.br/entrevistas/edicao-435-familia-e-escola-parceiras-na-formacao-do-sujeito-aprendiz >. Acesso em: 07 jun. 2016. (3 pp. Impressas).

PEDRO, Joana Maria. Mulheres do Sul. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 278-321.

PEDRO, Joana Maria. Corpo, prazer e trabalho. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). *Nova História das Mulheres.* São Paulo: Contexto, 2012. p. 238-259.

PEREZ, Lícia. *Os desafios para o século XXI.* 2001. Disponível em: <file:///C:/Users/Nova Conta/Downloads/2667-15454-1-PB (1).pdf>. Acesso em: 01 ago. 2016.

PRIORE, Mary Del (Org.); PINSKY, Carla Bassanezi (Coord.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013.

PROJETO MEMÓRIA NÍSIA FLORESTA. Disponível em: < http://www.projetomemoria.art.br/NisiaFloresta/pro.html>. Acesso em: 20 mai. 2016.

PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA (PPP) do Centro Municipal de Educação Infantil Colemar Natal e Silva, Goiânia, 2016.

PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA (PPP) do Centro Municipal de Educação Infantil Deputado Solon Batista Amaral, Goiânia, 2016.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 578-606.

RIBEIRO, Djamila. *As diversas ondas do feminismo acadêmico. Os diferentes momentos dos estudos acadêmicos voltados às questões da mulher e um desafio do momento atual.* 2014. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/blogs/escritorio-feminista/feminismo>. Acesso em: 11 abr. 2016.

RISTOFF, Dilvo. A trajetória da mulher na educação brasileira. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 8 mar. 2006, s/p. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/paywall/signupcolunista.shtml?http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0803200610.htm>. Acesso em: 15 abr. 2016. (2 pp. impressas).

ROMANI, Jacqueline Pitanguy de. Mulher: natureza e sociedade. In: LUZ, Madel Therezinha (Org.). *O lugar da mulher*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. P. 60-71.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). *Nova História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 333-359.

ROSSANDA, Rossana. O Encontro com o Feminismo. Tradução de David Huerta. In: *Anche per me*, Feltrinelli Editore, 1989.

SANCHEZ, Lígia. *Jornada dupla (ou tripla).* Revista Educação. São Paulo, ago. 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/172/jornada-dupla-ou-tripla-234999-1.asp>. Acesso em: 21 jul. 2016. (3 pp. Impressas).

SANTOS, Taysa Silva; MAIA, Suzana. A condição feminina: Dupla jornada de trabalho*.* In: *III SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS.* Belo Horizonte, jun. 2013. Disponível em:<http://www.cressmg.org.br/arquivos/simposio/A%20CONDI%C3%87%C3%83O%2015FEMININA%20DUPLA%20JORNADA%20DE%20TRABALHO.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2015. (9 pp. impressas).

SCHÜSSLER FIORENZA, Elisabeth. *Caminhos da sabedoria. Uma introdução à interpretação bíblica feminista.* Tradução de Mônika Ottermann. São Bernardo do Campo: Nhanduti Editora, 2009, p. 256.

SCOTT, Ana Silvia. O caleidoscópio dos arranjos familiares. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). *Nova História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 15-42.

SCOTT, Joan W. A mulher trabalhadora. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (Orgs.). *História das mulheres no Ocidente*. Porto: Edições Afrontamento, vol. IV, 1991. p. 443-475.

SERPA, Andréa. Pesquisa com o cotidiano: desafios e perspectivas. In: LINHARES, Célia; GARCIA, Regina Leite; CORRÊA, Carlos Humberto Alves (Orgs.). *Cotidiano e formação de professores*. Brasília: Liber Livro, Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011.

SILVEIRA, Adrienne Galvão; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. O cuidar e o educar na educação infantil: uma perspectiva para graduados em licenciaturas. In: ANAIS DO II SEMINÁRIO DE PESQUISA DO NUPEPE. Uberlândia, mai. 2010. p. 28-35.

SIQUEIRA, Maria Juracy Toneli; FERREIRA, Edirê S. Saúde das professoras das séries iniciais: o que o gênero tem a ver com isso? *Psicologia Ciência e Profissão*, Florianópolis, v. 23, n. 3, 2003, p. 76-83. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n3/v23n3a11.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2016.

SOIHET, Rachel. História das mulheres*.* In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 275-296.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 669-672.

VALDEZ, Diane. *História da infância em Goiás: séculos XVIII e XIX*. Goiânia: Editora Alternativa, 2003.

VERDÉLIO, Andreia. Trinta anos sem Cora: poesia foi marcada por memórias de vida simples e dura. *Rede Brasil Atual,* 10 mar. 2015. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/entretenimento/2015/04/trinta-anos-sem-cora-poesia-foi-marcada-por-memorias-de-vida-simples-e-dura-5150.html>. Acesso em: 5 mai. 2016.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. *História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; PEREIRA, Sidnéia Ribeiro. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. Educar em Revista, Curitiba, n. 2, p. 259-276, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104406020100005000 16&script=sci_abstract&tlng=pt >. Acesso em: 10 jun. 2015.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa; SARTORO, Edimar Roberto de Lima. Trabalho docente e saúde: um estudo a partir da perspectiva de gênero*. Revista de Ciências Humanas.* Rondônia, v. 12, n. 18, p. 57-75, 2011.

Figura 1: Mapa Satélite do Bairro Parque das Laranjeiras, Goiânia, 2016.
Fonte: Google Maps.

ANEXO 1 – Ofício da PUC para SME – Pedido de autorização para pesquisa nos CMEIs

PUC GOIÁS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Av. Universitária, 1069 ● Setor Universitário
Caixa Postal 86 ● CEP 74605-010
Goiânia ● Goiás ● Brasil
Fone: (62) 3946.1070 ● Fax: (62) 3946.1070
www.pucgoias.edu.br ● prope@pucgoias.edu.br

Goiânia, 05 de outubro de 2015.

Ao Sr. Marcos Pedro da Silva
Diretor do Departamento Pedagógico da SME
Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

Prezado Senhor

O Mestrado em História da Pontifícia Universidade Católica de Goiás tem como exigência para a concessão do título de mestre que o aluno apresente ao final do curso, uma dissertação que resulte de uma pesquisa realizada sob a supervisão de um professor orientador, designado por este Programa.

Com esta finalidade, solicitamos autorização para que a mestranda, **OSMARINA MOTA SIQUEIRA,** orientada pela Profa. Dra. Ivoni Richter Reimer, possa obter dessa Secretaria a autorização para obter informações e dados para a pesquisa de mestrado intitulada "***A dupla jornada de trabalho da professora de Educação Infantil da escola pública em Goiânia***" Os critérios para escolha das instituições, bem como todo o projeto de pesquisa, encontram-se anexos a este documento para apreciação desta Secretaria.

Acreditando que esta pesquisa se somará à outras, a fim de qualificar o Projeto Pedagógico da Educação Infantil na SME Goiânia, desde já salientamos a importância da devolução dos dados desta pesquisa junto à Rede, bem como antecipamos agradecimentos e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Eduardo Gusmão de Quadros
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em História/PUC Goiás

Prof. Dr. Eduardo Gusmão de Quadros - RE: 12933
Coordenador do Mestrado em História
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

07/10/15

GEI
7/10/15

Departamento Pedagógico
RECEBEMOS
07 OUT 2015
Regi
ASSINATURA

ANEXO 2 – Termo de anuência da SME

PREFEITURA DE GOIÂNIA

Secretaria Municipal de Educação e Esporte
Diretoria Pedagógica

TERMO DE ANUÊNCIA Nº. 001/2016 – DIPE

Eu, Marcos Pedro da Silva, Diretor do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, declaro estar de acordo com a execução da Pesquisa intitulada *A dupla jornada de trabalho da professora de Educação Infantil da escola pública em Goiânia,* a ser desenvolvida pela aluna **Osmarina Mota Siqueira**, do Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob a orientação da Profa. Dra. Ivoni Richter Reimer.

A referida pesquisa tem como objetivo investigar como a professora de Educação Infantil na escola pública em Goiânia, na contemporaneidade, sofre e enfrenta as tensões e dificuldades decorrentes da dupla jornada de trabalho (remunerado e doméstico).

Compreendendo a importância do trabalho a ser realizado e considerando o respeito pela dignidade humana, especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos, bem como o desenvolvimento e o engajamento ético, que é inerente ao desenvolvimento científico e tecnológico, conforme previsto na Resolução Nº 466, de 2012, será permitida a realização da pesquisa nos CMEIs Colemar Natal e Silva e Deputado Solon Batista Amaral da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Goiânia, 04 de janeiro de 2016.

Prof. Marcos Pedro da Silva
Diretor Pedagógico

Rua 226 com 236, Qd.69, Lt.3-E nº794 - Setor Leste Universitário. CEP:74.610-130 - Goiânia-GO.

ANEXO 3 – Modelo do questionário aplicado na pesquisa de campo

QUESTIONÁRIO

ESCOLA: _____

1. NOME (opcional): _____
2. IDADE: _____
3. ENDEREÇO ELETRÔNICO: _____
4. SEXO: _____
5. COR: _____
6. ESTADO CIVIL: _____
7. QUANTIDADE DE MEMBROS NA FAMÍLIA: _____
8. NATURALIDADE: _____
9. HÁ QUANTO TEMPO MORA EM GOIÂNIA: _____
10. FORMAÇÃO: _____
11. TÉRMINO DO CURSO: _____
12. EM QUAL FACULDADE/UNIVERSIDADE CURSOU: _____
13. RENDA FAMILIAR: ( ) até 3 salários mínimos ( ) até 4 salários mínimos
    ( ) até 5 salários mínimo ( ) mais que 5 salários mínimos

14. HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA COM EDUAÇÃO INFANTIL?
    _____

15. TEM ESPECIALIZAÇÃO/PÓS GRADUAÇÃO? ( ) SIM ( ) NÃO
    EM CASO POSITIVO, QUAL (IS)?
    _____
    _____

16. SENTE-SE REALIZADO (A) PROFISSIONALMENTE? ( ) SIM ( ) NÃO

17. QUAL A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL DE TRABALHO NA ESCOLA?
    _____

18. COM QUAL FAIXA ETÁRIA É DESENVOLVIDO SEU TRABALHO?
    _____

19. QUAL A QUANTIDADE DE ALUNOS (AS) EM SUA SALA DE AULA?
_____

20. TEM BUSCADO CAPACITAÇÃO, POR MEIO DE CURSOS, PARA MELHOR DESEMPENHO DO SEU TRABALHO? ( ) SIM ( ) NÃO. POR QUÊ?_____
_____

21. EXECUTA TAREFAS DOMÉSTICAS FORA DO HORÁRIO PROFISSIONAL? ( ) SIM ( ) NÃO. Em caso de responder SIM, quais tarefas?
_____
_____
_____

22. DISTRIBUI AS ATIVIDADES DOMÉSTICAS E/OU CUIDADO COM A FAMÍLIA (CRIANÇAS, IDOSOS, ENFERMOS) COM OUTRAS PESSOAS? ( ) SIM ( ) NÃO. Em caso positivo, quais pessoas? Em caso negativo, por que não?
_____
_____

23. SENTE-SE CANSADA/ESTRESSADA PELO ACÚMULO DE FUNÇÕES PROFISSIONAIS E DOMÉSTICAS? SIM ( ) NÃO ( )

24. JÁ ADOECEU FÍSICA E/OU EMOCIONALMENTE EM DECORRÊNCIA DAS MÚLTIPLAS ATIVIDADES DIÁRIAS? ( ) SIM ( ) NÃO. Em caso de responder SIM, que tipo de doença?
_____
_____
_____

25. TEM TIDO TEMPO PARA DESCANSO E LAZER COM A FAMÍLIA? ( ) SIM ( ) NÃO ( ) RARAMENTE

26. QUANTIDADE DE TEMPO RESERVADO PARA SUA VIDA PESSOAL (cuidados pessoais, atividade física, hobby etc. e sociais/amizade): ( ) SUFICIENTE ( ) POUCO ( ) NENHUM
27. Gostaria de acrescentar ou comentar algo que não foi perguntado? SIM ( ) NÃO ( ). Sinta-se à vontade para fazê-lo.

_____

_____

_____

_____