Capítulo 6

Educação infantil e divisão sexual do trabalho: qual o lugar da mulher trabalhadora?

Mariana Silveira dos Santos Rosa

Resumen

Este artigo discute a omissão do Estado no seu dever de garantir educação gratuita para as crianças pequenas, expressada pela insuficiência de vagas em creches públicas. Esta omissão está diretamente relacionada com a duplicidade do ato do trabalho, condição da mulher trabalhadora que se vê obrigada a dividir suas atividades cotidianas entre o trabalho doméstico e o trabalho fora de casa. O estudo foi realizado tendo como referência a Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis (Santa Catarina, sul do Brasil). A discussão está embasada na análise de dados relacionados à situação familiar e de emprego de mulheres responsáveis por crianças matriculadas em período parcial em creches e pré-escolas públicas, partindo de dados coletados por meio de questionários junto às famílias das crianças matriculadas em unidades educativas públicas da rede municipal de Florianópolis. Pretende-se contribuir para discussões relacionadas à luta da mulher trabalhadora pela sua emancipação, provocando reflexões acerca de suas necessidades e de sua realidade concreta. Este artigo pretende ainda demonstrar como as políticas de Estado relacionadas à educação infantil excluem parte das crianças, principalmente as originárias de famílias trabalhadoras.

Palabras clave: Educação infantil; Divisão do trabalho; Trabalho das mulheres; Classe trabalhadora.

Citar como:
Silveira dos Santos Rosa, M. (2023). Educação infantil e divisão sexual do trabalho: qual o lugar da mulher trabalhadora? En F. Parra y M. Cristeche. (Eds.). *Desigualdades, resistencias y derechos en Latinoamérica y el Caribe* (pp. 166-184) Religación Press. http://doi.org/10.46652/religacionpress.22.c36

OPEN ACCESS

Introdução

Este artigo é resultante de pesquisa realizada em nível de mestrado, no Programa de pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense (IFC). O estudo realizado tem como referência a rede pública municipal de ensino de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, que está localizado na região Sul do Brasil, fazendo divisa com os estados do Paraná (Brasil), do Rio Grande do Sul (Brasil) e com a província de Missiones (Argentina).

A pesquisa realizada discutiu a omissão do Estado no seu dever de garantir educação gratuita para as crianças pequenas, expressada pela insuficiência de vagas em creches públicas, pretendendo problematizar os impactos das políticas públicas relacionadas ao oferecimento de vagas em unidades de educação infantil na vida de mulheres trabalhadoras. Deste modo, fazendo a opção por uma abordagem materialista-histórica, foi possível demonstrar como as políticas públicas de Estado relacionadas à educação infantil excluem parte das crianças, principalmente as originárias de famílias trabalhadoras, agindo no sentido de reproduzir a exploração de trabalhadores no sistema capitalista.

Para a realização da pesquisa recorreu-se à legislação vigente relacionada à educação infantil, além de outros documentos oficiais, como atos normativos da Prefeitura de Florianópolis. O município de Florianópolis, com população atual estimada em 516 mil pessoas, é dividido em cinco regiões: Continente (na porção continental do município), Centro, Leste, Norte e Sul (estas quatro regiões na porção insular do município). Dito isto, a pesquisa contou com coleta de dados realizada em Núcleos de Educação Infantil Municipais (NEIM's) localizados na região Norte de Florianópolis, onde até 2015 estava localizada a maior população de crianças com idades entre zero e cinco anos, faixa etária atendida pela educação infantil (Florianópolis, 2020).

Por meio de questionários eletrônicos foram coletados dados junto às famílias das crianças matriculadas em três unidades educati-

vas públicas da rede municipal de Florianópolis, localizadas na região do Norte da Ilha, com o intuito de compreender a situação de trabalho das mulheres responsáveis por estas crianças. Foram utilizados questionários semiestruturados, enviados via *WhatsApp*, meio de comunicação utilizado pelas unidades educativas para contactar as famílias durante a suspensão do atendimento presencial devido à pandemia. Estes questionários foram analisados a partir de uma perspectiva quali-quantitativa com abordagem dialética.

Utilizando desse referencial, partiu-se da compreensão de que a sociedade capitalista, dividida entre classes antagônicas, está marcada por lutas e embates de diferentes naturezas. Estes embates, frequentes principalmente nos âmbitos econômico e político, provocam impactos na educação. Segundo Kramer (2006, p. 30):

> Supor que os problemas econômicos podem ser superados sem modificações nas relações de produção existentes, ou seja, sem mudanças na infra-estrutura econômica, reflete uma concepção idealista e liberal do mundo. Significa, ainda, que a sociedade de classes não é vista enquanto tal. É falsa a crença na educação, na escola ou na pré-escola, como motores da revolução social, porque esta acontece quando são transformadas as relações de produção existentes, e o papel da educação (no caso, também da educação pré-escolar) pode ser o de contribuir para manter ou mudar uma dada realidade social em função de sua conjuntura política e econômica, não o de ser responsável pela transformação dessa conjuntura.

Para aprofundar a discussão acerca da classe trabalhadora e da condição da mulher na sociedade dividida em classes, foi necessário compreender o conceito de *trabalho* — além de outros conceitos relacionados a esta categoria central nos estudos marxistas. Entende-se o trabalho como a ação realizada pelo ser humano sobre o meio, de forma deliberada, planejada e consciente; características que diferenciam a ação humana das atividades que outros animais realizam em contato

com a natureza. O ser humano, ao atuar "sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza" (Marx, 2013, p. 255). Enquanto a ação de outros animais sobre o meio é realizada de forma instintiva ou mecânica, o trabalho é um processo complexo de aprendizagem, pois permite o desenvolvimento de técnicas e tecnologia úteis à humanidade. Por meio do trabalho, homens e mulheres criam suas próprias ferramentas, diferenciando-se dos demais animais, modificam os materiais que encontram disponíveis na natureza, e, segundo Marx (2013, p. 256):

> No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade.

A partir do conceito de trabalho, foi possível compreender mais profundamente quem é o sujeito da classe trabalhadora, ou seja, quem são as pessoas que fazem parte desta classe. Para a compreensão do conceito de classe em Marx, é fundamental levar em conta a necessidade de indicar as diferentes determinações que constituem a definição do fenômeno. De acordo com Iasi (2007), pode-se resumir, em uma primeira aproximação, a partir das seguintes determinações:

> [...] 1. classe seria definida, num determinado sentido, pela posição diante da propriedade, ou não propriedade, dos meios de produção; 2. Pela posição no interior de certas relações sociais de produção (conceito que foi quase que generalizado como único); 3. Pela consciência que se associa ou distancia de uma posição de classe; 4. Pela ação dessa classe nas lutas concretas no interior de uma formação social. (Iasi, 2007, p. 107)

Na pesquisa realizada, que deu origem a este artigo, parte-se da "[...] perspectiva que identifica as classes com base nas relações que homens e mulheres, vivendo em sociedade, estabelecem entre si para produzir e reproduzir-se socialmente" (Mattos, 2019, p. 9). Seguindo esta perspectiva, compreende-se que a classe trabalhadora pode ser "[...] definida, de forma bastante ampla, como o conjunto de pessoas que vivem da venda da força de trabalho por meio, primordialmente do assalariamento" (Mattos, 2019, p. 26). Essa compreensão dialoga com Antunes (2009), quando afirma que:

> Uma noção ampliada de classe trabalhadora inclui, então, todos aqueles e aquelas que *vendem sua força de trabalho em troca de salário*, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital. (Antunes, 2009, p. 103, grifo do autor)

Entende-se que o acesso das crianças da classe trabalhadora à educação infantil pública e gratuita tem uma profunda relação com a situação de trabalho das mulheres desta classe. Por esta razão recorreu-se a teóricos marxistas que contribuem para o desenvolvimento dos conceitos de *classe*, de *família* e de *divisão sexual do trabalho*, buscando ainda elementos que contribuem para discutir temas como *classe trabalhadora* e estrutura familiar no capitalismo. Autores como Engels (2002), Saffioti (2013), Toledo (2017) e Antunes (2009) ofereceram uma consistente fundamentação teórica para o desenvolvimento desses conceitos. Tais discussões foram essenciais para compreender as políticas públicas educacionais relacionadas à infância, assim como o papel do Estado na elaboração destas políticas.

Considera-se importante compreender que a concepção de infância não pode estar descolada da origem da criança, assim como das relações sociais e das interações estabelecidas em torno deste sujeito. Diante deste pressuposto, percebeu-se que Arce e Jacomeli (2012), sus-

tentadas pela pedagogia histórico-crítica, contribuem com este entendimento. Além delas, Faria e Palhares (2007) ajudam a conceber uma profunda caracterização da educação infantil no Brasil, assim como a relação desta etapa da educação básica com a classe trabalhadora. Além disso, o acesso à educação infantil pública e gratuita pelas crianças da classe trabalhadora é discutido em Campos (2010; 2011) e em Rosemberg (2001; 2010), que discutem os temas em âmbito nacional. As discussões em torno da rede pública de educação infantil do município de Florianópolis foram discutidas por Ostetto (2000), Oestreich (2014) e Nazário (2014), cujas reflexões tiveram início na constituição desta rede.

Ademais, as contribuições de Kuhlmann Jr. (2015) serviram de apoio fundamental para conhecer a trajetória da educação infantil no Brasil desde o seu surgimento — com creches destinadas às crianças das famílias operárias — até sua inclusão como etapa da educação básica, passando pelas mudanças de concepções e de caráter deste tipo de serviço. E entendendo a necessidade de partir do contexto social para compreender a criança e a condição infantil, Kramer (2006), discutindo acerca do papel da educação na sociedade de classes, estabeleceu relações entre as políticas públicas voltadas à educação infantil e a situação das famílias trabalhadoras.

O referencial teórico apresentado aponta para o papel cumprido pelo Estado como instrumento de dominação de classe. Nas políticas educacionais para a educação infantil é o Estado quem legitima a exclusão das crianças, por meio da criação de critérios que não garantem a universalidade da oferta de vagas, atuando também como instrumento de opressão contra as mulheres. Estes entendimentos são reforçados com as contribuições de Engels (2002) e Lênin (2017). Ademais, o debate acerca do Estado exige uma melhor compreensão acerca da dinâmica e da reprodução do capitalismo, encontrada em Marx e Engels (2007) e em Marx (2013), atualizados em Antunes (2009), Mattos (2019) e Iasi (2007), que fundamentam a compreensão acerca da sociedade capitalista atual, suas mudanças e o processo de intensificação e precarização do trabalho.

Educação infantil e legislação

Quando o número de vagas oferecidas em instituições públicas de educação infantil é inferior à população de crianças com idades entre zero e cinco anos, são as famílias da classe trabalhadora, especialmente as mulheres mães que vivem do trabalho, que sofrem as consequências. O direito da criança pequena à educação infantil em creches e pré-escolas públicas se expressa, conforme previsto na legislação vigente, na responsabilidade do Estado no cuidado e na educação destas crianças. Tais responsabilidades são compartilhadas com as famílias, pois, de acordo com a Constituição Federal, o Estado tem o dever de garantir às crianças de até cinco anos de idade o acesso à educação infantil (Brasil, 1988). Ainda de acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil:

> O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV–educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; [...] VII–atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didáticoescolar, transporte, alimentação e assistência à saúde [...]. (Brasil, 1988, Art. 208)

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) declarou a educação escolar pública como uma obrigação do Estado, que deve garantir educação infantil gratuita às crianças de até cinco anos de idade, além das outras etapas da educação básica (Brasil, 1996). Ainda segundo a LDB, a educação infantil deve complementar a ação educativa da família e da comunidade na qual a criança está inserida. Portanto, a educação das crianças pequenas não é um processo pelo qual apenas suas famílias precisam ser responsabilizadas. Estes deveres do Estado foram reforçados em 2009, com a resolução que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de acordo com a quais, além de pública e gratuita, a educação infantil oferecida deve ser de qualidade e sem requisito de seleção (Brasil, 2009).

Ademais, a LDB de 1996 define a educação infantil como primeira etapa da educação básica e a divide em dois níveis de acordo com a faixa etária atendida: creche para crianças de zero a três anos, pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos. Deste modo a creche perde o estigma de instituição destinada a pessoas pobres (Kuhlmann Jr., 2007), podendo se ater à educação de crianças bem pequenas. Antes desta legislação eram denominadas *creches* instituições que oferecessem cuidados a crianças pequenas provenientes, majoritariamente, das camadas mais empobrecidas da classe trabalhadora, que também recebiam atendimento educacional em *pré-escolas*, cuja função era compensar carências e preparar estas crianças para o processo de escolarização. Quanto às crianças das classes dominantes, recebiam atendimento em instituições denominadas *jardins de infância*. Aliás, o caráter compensatório e preparatório é uma marca da implantação e da expansão de políticas de atendimento pré-escolar no Brasil.

A partir das resoluções que regulamentaram as DCNEI, tanto a vigente desde 2009 quanto sua primeira versão, promulgada em 1999, profissionais e estudiosos da educação infantil se dedicaram a popularizar o termo *educar-e-cuidar*, afirmando a indissociabilidade do cuidado e da educação de crianças pequenas nas instituições de educação infantil e garantindo às famílias que procuram uma creche ou uma pré-escola a segurança de que suas crianças recebem educação em sua integralidade. A expansão do atendimento educacional para crianças no Brasil começou a ser observada a partir de 1960, quando o número de instituições de educação infantil cresceu de forma significativa pelo país. Stemmer (2012) apresenta alguns fatores que podem ter contribuído para esse crescimento, dentre os quais

> [...] desenvolvimento do emprego industrial e dos grandes centros urbanos [...]; ampliação do trabalho feminino nos setores médios, levando também a classe média a procurar instituições educacionais para os seus filhos; eclosão do movimento de lutas por creches, no final dos anos 1970; reivindicação de vários setores sociais [...]. (Stemmer, 2012, p. 22)

Tais fatores podem ter ligação direta com a origem das políticas públicas relacionadas à educação infantil de forma centralizada entre união, estados e municípios. Segundo Kramer (2006), estas políticas públicas começaram a tomar forma em 1975, com a criação da Coordenaria de Educação Pré-Escolar (COEPRE), pelo então Ministério de Educação e Cultura.

Educação infantil e a situação das mulheres

Em Florianópolis, a rede pública municipal de educação infantil começou a se estruturar a partir de 1976, com a elaboração do Projeto Núcleos de Educação Infantil pela então Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS), destinado inicialmente a crianças com quatro a seis anos de idade. O primeiro Núcleo de Educação Infantil (NEI) foi inaugurado ainda em 1976, na Coloninha, uma localidade da área continental de Florianópolis marcada pela carência econômica, prestando atendimento a cerca de 90 crianças com idades entre quatro e sete anos. A partir de 1979 o NEI Coloninha começou a atender crianças com menos de três anos, faixa etária até então não atendida pela rede pública municipal de educação, e passou a se chamar Creche Professora Maria Barreiros, a primeira creche municipal de Florianópolis (Ostetto, 2000).

A partir e então a Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis começou a crescer e se expandir por todo o município. Em 1996 existiam 63 espaços de educação infantil, prestando atendimento a quase cinco mil crianças (Maistro, 1997). Segundo dados do Plano Municipal de Educação (PME), em 2014 existiam 78 unidades públicas municipais de educação infantil, além de 16 unidades conveniadas que prestavam este serviço, totalizando 94 unidades. Em 2020, o site da Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura Municipal de Florianópolis listava 103 unidades educativas que atendem à primeira etapa da educação básica, sendo 13 conveniadas e 90 NEIM's (Florianópolis, 2020). No entanto, as mudanças na legislação e a expansão da rede em

todo o Brasil não se concretizaram na universalização do atendimento em creches e pré-escolas públicas para todas as crianças.

Considerando aspectos relacionados à educação infantil pública municipal de Florianópolis, partiu-se do entendimento de que as vagas oferecidas nas unidades educativas de educação infantil das redes de ensino brasileiras não são suficientes para atender às necessidades das famílias. Em 2018 houve um total de 8.745.184 matrículas na educação infantil, sendo 41% em creche e 59% em pré-escola (Inep, 2019). Ademais, segundo dados do IBGE referentes às taxas de escolarização de acordo com a faixa etária, em 2017 cerca de 91,7% das crianças brasileiras com idades entre 4 e 5 anos estavam matriculadas na educação infantil; este índice fica em torno de 32,7% para as crianças de 0 a 3 anos. Isto significa que, em 2017, cerca de 441 mil crianças com idades entre 4 e 5 anos e 6,9 milhões de crianças com idades entre 0 e 3 anos não estavam frequentando a educação infantil (IBGE, 2018b). Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) entre 2016 e 2017, mostraram que a taxa de escolarização das crianças de zero a três anos não chegava a 33%, e mesmo na faixa etária obrigatória (quatro a cinco anos) cerca de 9% ainda estavam fora das unidades educativas (IBGE, 2018). Em Florianópolis, no ano de 2018 havia cerca de 1.330 crianças de 0 a 5 anos nas listas de espera das unidades de educação infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis, que oferecia em torno de 15 mil vagas em turnos parcial ou integral (Florianópolis, 2018).

Essa escassez de vagas impacta principalmente as famílias trabalhadoras, pois se suas crianças não estiverem frequentando unidades públicas de educação infantil ou se estiverem frequentando em período parcial, cabe às famílias a responsabilidade por compensar a ausência do Estado no compartilhamento da educação destas crianças. Ou seja, tanto no caso em que o atendimento não é oferecido pelo Estado quanto no caso em que o atendimento é oferecido em período parcial, as consequências para a família afetam diretamente a situação de trabalho de

seus membros. Há situações em que uma das pessoas responsáveis pela criança precisa sair do mundo do trabalho social para se dedicar exclusivamente à sua educação e ao seu cuidado no período em que ela não está na instituição de educação infantil, passando a contribuir preferencialmente para a reprodução da família por meio do trabalho doméstico, que não é remunerado. Há situações nas quais um ou mais responsáveis pela criança se vêm obrigados a flexibilizar ou reduzir suas jornadas de trabalho (tendo por consequência a diminuição de seus salários), ou até mesmo a buscarem empregos onde são submetidos a situações de precarização, para que possam se dedicar à criança no período que deveria ser destinado ao descanso. Há ainda situações nas quais os responsáveis pela criança recorrem a pessoas que possam substituí-los, na maior parte das vezes uma mulher de parentesco próximo (irmã mais velha, tia, avó), ou até mesmo uma vizinha com a qual a família tenha alguma relação afetiva e/ou de confiança.

Nas sociedades capitalistas ocidentais é comum atribuir a responsabilidade pelos cuidados das crianças pequenas apenas às suas mães. A naturalização dos cuidados como uma tarefa feminina é explicada por Engels (2002), quando apresentou a família monogâmica patriarcal como uma das bases do surgimento da propriedade privada e do Estado. Sendo assim, percebe-se que geralmente a mãe da criança é quem que precisa adaptar sua situação de trabalho à oferta de vagas (ou ausência delas) nas instituições de educação infantil públicas. Esta mulher precisa ou flexibilizar sua jornada de trabalho fora de casa para se dedicar aos cuidados dos filhos no período em que não estão sendo atendidos pelo Estado, ou se dedicar exclusivamente ao trabalho doméstico, o que inclui os cuidados das crianças que não são contempladas com vagas integrais nas creches e pré-escolas públicas. Nestes casos a mulher que antes era reconhecida como trabalhadora — pois estava inserida no mercado de trabalho, fazendo parte diretamente do processo de produção — passa a ser vista como dona-de-casa, e não como desempregada, realizando o trabalho doméstico normalmente atribuído às mulheres pela sociedade capitalista.

A naturalização do trabalho feminino, que parte da convenção de que há tarefas intrínsecas à condição de ser mulher (limpar os espaços, cuidar das crianças, cozinhar, lavar, costurar, entre outras), tem relação com o processo de exploração que sustenta a sociedade capitalista. Dentro da divisão social do trabalho também se manifesta a divisão sexual do trabalho, que atribui às mulheres tarefas consideradas de menor importância, seja dentro da fábrica, seja no ambiente doméstico (Cisne, 2015; Hirata, 2002; Nogueira, 2011). Na divisão sexual do trabalho o homem é responsável pela maior parte da produção social, vendendo sua força de trabalho para os proprietários dos meios de produção, enquanto a mulher se dedica aos trabalhos domésticos ao mesmo tempo em que também vende sua força de trabalho.

O cuidado com as crianças pequenas faz parte do conjunto de tarefas normalmente atribuídas pela sociedade às mulheres. Segundo Toledo (2017), homens e mulheres são igualmente versáteis para a realização de qualquer tipo de tarefa, mas a sociedade de classes conformou as mulheres aos interesses do capital, ou seja, ao exercício de tarefas que não exigem qualificação. Deste modo, a mulher se responsabiliza pela reprodução da força de trabalho, pois se ocupa "[...] das tarefas domésticas, com as quais supre as deficiências do Estado em relação aos serviços públicos, receba salários precários, e sirva de mão de obra barata e descartável" (Toledo, 2017, p. 71). No caso das famílias trabalhadoras brasileiras geralmente recai sobre a mãe a total responsabilidade de cuidar dos filhos nos casos em que o Estado não cumpre seu dever. Portanto, para cumprir seu papel na sociedade de classes e atender aos interesses da classe que representa, o Estado não garante educação gratuita para as crianças pequenas, embora a educação infantil seja um direito de todas as crianças e das famílias, direito cujo acesso está definido como dever do Estado. Contudo, na sociedade dividida em classes e controlada pelo Estado burguês, a classe dominada só tem acesso aos direitos se isto for do interesse da classe dominante. Em concordância com Kramer, entende-se que:

> [...] o atendimento ao pré-escolar em nada irá alterar a infra-estrutura econômica da sociedade brasileira. Já se disse aqui que não é dele que depende a mudança social. No entanto, a educação pré-escolar precisa ser considerada como um direito dos filhos das classes dominadas, a quem são dificultadas, e até mesmo impossibilitadas, as mínimas condições de vida. (Kramer, 2006, p. 91)

Esse processo resulta na *duplicidade do ato do trabalho* (Antunes, 2009). Nesta situação, a mulher da classe trabalhadora passa a ser,

> [...] duplamente explorada pelo capital: desde logo por exercer, no espaço público, seu trabalho produtivo no âmbito fabril. Mas, no universo da vida privada, ela consome horas decisivas no trabalho doméstico, com o que possibilita (ao mesmo capital) a sua reprodução, nessa esfera de trabalho não diretamente mercantil, em que se criam as condições indispensáveis para a reprodução da força de trabalho de seus maridos, filhos/as e de si própria. (Antunes, 2009, p. 108)

Entende-se, portanto, que o papel do Estado burguês no seu dever de garantir educação gratuita para as crianças pequenas está atrelado ao seu papel na sociedade capitalista, que dá origem à *duplicidade do ato do trabalho*. Este tema remete à condição da mulher trabalhadora, que se vê obrigada a dividir suas atividades cotidianas entre o trabalho doméstico e o trabalho fora de casa.

Considerações finais

Compreende-se, portanto, que as políticas de Estado voltadas à educação infantil excluem parte das crianças, principalmente as originárias de famílias trabalhadoras. Ao analisar os impactos para a classe trabalhadora da escassez de vagas integrais em unidades de educação infantil, pôde-se compreender como a inserção social e econômica da mulher no mundo do trabalho se relaciona à disponibilidade de vagas públicas e gratuitas em unidades de educação infantil. Analisando ele-

mentos de política social em torno das políticas públicas relacionadas ao cuidado e à educação de crianças, foi possível discutir questões relacionadas às necessidades das mulheres trabalhadoras, partindo do trabalho como categoria de análise. Percebeu-se que omissão do Estado na oferta de vagas em creches públicas contribui para o controle da classe dominante sobre a classe trabalhadora. Essa situação concreta pode impactar no processo de consciência. Segundo Iasi (2007, p. 40-41):

> A partir do momento em que o trabalhador se apercebe do caráter das relações sociais em que está inserido, coloca-se a necessidade de buscar uma transformação. No entanto, nesse momento do processo de consciência, já não é suficiente saber que é necessário mudar a sociedade, destruir o capitalismo, mas como fazê-lo e o que colocar no lugar. A concepção da potencialidade da classe, a consciência da possibilidade de vitória, é parte integrante da consciência de classe.

Tal entendimento exige uma postura radical em relação à exploração à qual a classe trabalhadora é submetida na sociedade capitalista, de modo a buscar contribuir com seu processo de emancipação. Partindo da existência de critérios de seleção, percebeu-se que o direito à educação infantil pública e gratuita não é acessado pela totalidade das crianças da classe trabalhadora, fato que demonstra a atuação do Estado no cumprimento de seu dever. Afinal, o estabelecimento de critérios significa que não há vagas para todas as crianças. E considerando que a educação infantil é um direito de todas as crianças (e das famílias trabalhadoras), a existência de critérios para matrícula evidencia que o Estado não cumpre seu dever estabelecido em suas próprias leis, pois interessa à classe dominante que o acesso aos direitos, incluindo especificamente educação infantil pública e gratuita, não esteja ao alcance de toda a classe trabalhadora. Portanto, entende-se que por meio destas políticas o Estado mantém, legitima e aprofunda as opressões e a exploração sobre a mulher trabalhadora, favorecendo a continuidade da exploração de uma classe sobre a outra.

Diante disto, quando o Estado não garante educação infantil em tempo integral para todas as crianças da classe trabalhadora —de acordo com suas necessidades e com as demandas de suas famílias—, os impactos são sentidos de forma mais direta e intensa pelas mulheres responsáveis por estas crianças, especificamente na situação de trabalho destas mulheres. Ademais, embora as vagas parciais em educação infantil garantam o acesso a esta etapa da educação básica para uma maior quantidade de crianças —ampliando o direito à educação infantil pública e gratuita para todas as crianças, independentemente da classe à qual pertencem, crianças da classe trabalhadora e suas famílias são prejudicadas e acabam não conseguindo usufruir deste direito. Isto ocorre porque as necessidades materiais das famílias da classe trabalhadora as impossibilitam de organizar suas vidas de modo a garantir a permanência de suas crianças em instituições públicas e gratuitas de educação infantil durante apenas meio período do dia. Ou seja, a família da classe trabalhadora, principalmente das camadas mais empobrecidas, cuja criança não tem acesso à educação infantil em tempo integral, tem suas condições materiais afetadas, seja pelo desemprego, seja pela precarização do trabalho da mulher.

Referências

Antunes, R. (2009). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. Boitempo.

Arce, A., & Jacomeli, M. R. M. (2012). *Educação infantil versus educação escolar? entre as (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Autores Associados.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil.* Promulgada em 5 de outubro de 1988.

Brasil. (1996). *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Brasil. (1999). *Resolução CEB Nº 1 de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* CNE/CEB.

Brasil. (2009). *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.* Ministério da Educação. CNE/CEB.

Campos, R. F. (2010). *Democratização da educação infantil: as concepções e políticas em debate. Revista Retratos da Escola, 4*(7), 299-311. https://doi.org/10.22420/rde.v4i7.88

Campos, R. F. (2011). Educação infantil: políticas e identidade. *Retratos Da Escola, 5*(9), 27–41. https://doi.org/10.22420/rde.v5i9.7

Cisne, M. (2015). *Gênero, divisão sexual do trabalho e Serviço Social*. Outras Expressões.

Engels, F. (2002). *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Centauro.

Faria, A. L. G., y Palhares, M. S. (Orgs.). (2007). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Autores Associados.

Florianópolis (2018). *Prefeitura reduz número de crianças na fila de espera em creche.* Secretaria Municipal de Educação.

Florianópolis. (2020). *Secretaria Municipal de Educação.* Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Hirata, H (2002). *Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade.* Boitempo.

Iasi, M. L. (2007). *Ensaios sobre consciência e emancipação.* Expressão Popular.

Ibge. (2018). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD): Educação 2017.* IBGE.

Inep. (2019). *Notas Estatísticas: Censo Escolar 2018*. INEP, MEC.

Kramer, S. (2006). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Cortez.

Kuhlmann Jr., M. (2007). Educação infantil e Currículo. In A. L. G. Faria & M. S. Palhares (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Autores Associados.

Kuhlmann Jr., M. (2015). *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Mediação.

Lênin, V. I. (2007). *O Estado e a revolução: a doutrina do marxismo sobre o Estado e as tarefas do proletariado na revolução*. Boitempo.

Maistro, M. A. (1997). *As relações creche-famílias: um estudo de caso*. Universidade Federal de Santa Catarina.

Marx, K., & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã.* Boitempo.

Marx, K. (2013). *O Capital: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital*. Boitempo.

Mattos, M. B. (2019). *A classe trabalhadora: de Marx ao nosso tempo.* Boitempo.

Nazário, J. D. (2014). Aspectos político-históricos: a educação infantil em Florianópolis (1976–2011). *Revista Linhas.* 15, (29), 395-422. http://doi.org/10.5965/1984723815292014395

Nogueira, C. M. (2011). *O trabalho duplicado: a divisão sexual no trabalho e na reprodução: um estudo das trabalhadoras do telemarketing.* Expressão Popular.

Oestreich, M. (2014). A expansão do atendimento na rede pública municipal de educação infantil de Florianópolis: estratégias dos governos municipais (1976–2011). *Revista Linhas, 15*(28), 370-399, http://doi.org/10.5965/1984723815282014370

Ostetto, L. E. (2000). *Educação infantil em Florianópolis.* Cidade Futura.

Rosemberg, F. (2001). *Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil*. Revista Brasileira de Educação.

Rosemberg, F. (2010). Educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In G. Souza (org.). *Educar na infância: perspectiva histórico-sociais.* Contexto.

Saffioti, H. (2013). *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Expressão Popular.

Stemmer, M. R. G. (2012). Educação Infantil: gênese e perspectivas. In A. Arce & M. Jacomeli (orgs.). *Educação infantil versus educação escolar? entre as (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula.* Autores Associados.

Toledo, C. (2017). *Gênero e classe.* Sundermann.

Early childhood education and the sexual division of labor: what is the place of working women?

Mariana Silveira dos Santos Rosa
https://orcid.org/0000-0001-9049-7994
Instituto Federal Catarinense (IFC), Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, Brasil
marianassrosa@gmail.com

Abstract

This chapter addresses the State's omission in its duty to guarantee free education for young children, expressed in the lack of vacancies in public daycare centers. This omission is directly related to the duplicity of the act of work, a condition of working women who are forced to divide their daily activities between domestic work and work outside the home. The study was conducted with reference to the Municipal Public Network of Early Childhood Education of Florianópolis (Santa Catarina, Brazil). The discussion is based on the analysis of data related to the family and work situation of women responsible for children enrolled part-time in public day care centers and preschools, based on data collected through questionnaires with the families of children enrolled in public educational units of the municipal network of Florianópolis. It is intended to contribute to discussions related to the struggle of working women for their emancipation, provoking reflections on their needs and their concrete reality. This article also intends to demonstrate how state policies related to early childhood education exclude some children, especially those from working families.

Keywords: Early childhood education; Division of labor; Women's work; Working class.