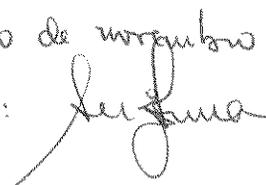


**Maria Eulina Pessoa de Carvalho**

Este exemplar corresponde à redação  
final de Dissertação defendida por MARIA  
EULINA PESSOA DE CARVALHO e aprovada pela  
Comissão Julgadora em

Data: 10 de novembro de 1989

Assinatura:



**O MAGISTÉRIO PRIMÁRIO COMO OCUPAÇÃO FEMININA:  
UMA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE  
PROFESSORAS PRIMÁRIAS SOBRE A SUA  
PRÁTICA PROFISSIONAL**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
1989**

Dissertação apresentada como exigência para a obtenção do **Título de Mestre em Educação**, na área de Psicologia Educacional sob a orientação do Profº Dr. *Sergio Vasconcelos de Luna*.

## COMISSÃO JULGADORA

Ruena Rosemberg

por An. S. Bonfim

Leitman

"... as mulheres têm que combater a imagem estereotipada da mulher tanto em nível profissional quanto em nível do seu cotidiano, subvertendo essa imagem para transformá-la num instrumento de luta... (passível) de modificar a natureza e o código do mundo do trabalho".

Andrēe Kartchevsky Bulport

Aos meus pais *Eugênio Carvalho* e *Ofélia Gondin*, que me transmitiram o gosto pelo estudo e o valor do trabalho e, em particular, à minha mãe pelo modelo de mulher profissional.

Aos meus filhos *Daniel*, *Valentim* e *Maíra*, que se privaram da minha atenção, atestando diariamente o "preço" que as crianças ainda pagam pelo trabalho profissional da mãe.

A *Carlos Augusto*, pelo prazer de partilhar tudo.

Ao Profº *Sérgio Vasconcelos de Luna*, pelas suas estimulantes qualidades de professor, pesquisador e orientador, minha enorme admiração.

## AGRADECIMENTOS

---

Este trabalho é fruto do concurso de muitas pessoas com as quais tenho convivido e trabalhado. Registro, assim, meu agradecimento:

Aos colegas do Deptº de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação da UFPb, pela concessão do meu afastamento e, em especial, ao Profº *Ivanildo Coelho de Holanda* por ter assumido meus encargos didáticos no 1º semestre de 1988.

Aos Profs. *José Augusto de Souza Peres*, *Maria de Holanda e Melo Peres*, *Paulo Tasso Teixeira Mendes* e *Ivone de Barros Vita* pelo modelo profissional docente.

As Profãs. *Maria Laura Barbosa Franco* e *Sandra Ruth Shepard* pela introdução à Psicologia Social e aos Estudos da Mulher, respectivamente.

À Profª *Lourdes Bandeira* pela discussão do trabalho de mulher.

Aos amigos feministas *Ophelia Amorim Reinecke*, *Mani Álvares* e *César Aparecido Nunes* pelos exemplos de trabalho.

À *Cristina Aparecida Mendes*, trabalhadora doméstica e mulher corajosa, por ter cuidado das crianças e dirigido a casa enquanto eu me dedicava ao trabalho acadêmico em Campinas.

À *Rosa Lúcia de Queiroz*, especialmente, pela solidariedade feminina.

**RESUMO**

---

A partir de um referencial teórico sobre o trabalho feminino, procede-se a uma análise da prática profissional de professoras primárias, de uma perspectiva psico-social. Os sujeitos são professoras da cidade de São Paulo, atuantes em escolas estaduais de 1º Grau, que constituíram as amostras de três pesquisas realizadas entre 1979 e 1982, constituindo um grupo bastante diversificado; os dados foram obtidos através de longas entrevistas cobrindo os mais variados temas referentes à prática pedagógica e, em particular, à relação com o recente movimento de organização e luta da categoria. Os motivos e imagens associados à escolha do magistério, a visão das condições e das formas de trabalho em termos de satisfação ou insatisfação, a participação no movimento de organização da categoria, certas características comuns às explicações e tratamento dos problemas com os quais se defrontam, delineiam um papel e uma função desempenhada no atual contexto escolar. A perspectiva psico-social adotada permite identificar como alguns significados e valores sociais são internalizados pelo indivíduo, de forma ambígua, a nível do discurso e da prática e, particularmente, como as representações sociais sobre o papel feminino permeiam as representações sociais sobre o papel de professora primária em detrimento do conteúdo pedagógico fundamental e específico da docência. Pretende-se, assim, chamar a atenção para as implicações individuais e sociais do tipo de prática dessas professoras, ressaltando seu condicionamento de sexo, na tentativa de contribuir para a reflexão sobre a complexa e inquietante problemática do ensino fundamental brasileiro.

**ABSTRACT**

---

Based on theoretical references about women's work, an analysis of elementary school teachers professional practice is developed from a psycho-social approach. The subjects, working in S.Paulo public state schools, composed the samples of three researchs conducted between 1979 and 1982. The data, obtained from long interviews, covered these teacher's social representations about their pedagogical practice, including: motivations and images associated with the choice of teaching assessment of working conditions in terms of satisfaction a dissatisfaction, participation in teacher's union, some common characteristics about explanations and treatment of dayly teaching problems, which delineate a role and function performed in nowadays school context. The psycho-social approach allows to identify in which manners social heanings and values are ambigously internalized by individuals at both levels of speech and practice and, particularly, how social representations about women's social role permeate those about the professional role of the teacher, against its fundamental and specific pedagogical contents. In this way, individual and social implications of that form of teaching are focused as a feminine practice.

## INDICE

	PÁG.
1. INTRODUÇÃO .....	01
2. O TRABALHO DA MULHER .....	11
2.1 Introdução .....	11
2.2 Para uma análise psico-social do trabalho da mulher .....	16
2.3 Descrevendo o trabalho da mulher .....	30
2.4 Explicando o trabalho de mulher .....	37
2.5 Sumário .....	82
3. A PROFESSORA PRIMÁRIA E A PRÁTICA DOCENTE .....	84
4. OBJETIVOS .....	103
5. METODOLOGIA .....	105
o Procedimento de Análise .....	108
o Os Sujeitos .....	112
6. ANÁLISE .....	125
6.1 A Presença Feminina no Magistério Primário: Motivos e Imagens .....	125
6.2 As Condições de Trabalho .....	182
6.3 Formas de Trabalho e Participação Coletiva .....	221
6.4 As Características da Prática e a Função da Professora .....	256
6.4.1 <u>Os aspectos relacionados aos alunos</u> .....	259
6.4.2 <u>Os aspectos relacionados às</u> <u>condições escolares</u> .....	291
6.4.3 <u>Os aspectos relacionados com o</u> <u>próprio desempenho</u> .....	293
6.4.4 <u>A função da professora</u> .....	315
7. DISCUSSÃO .....	324
7.1 As Representações sobre a Escolha do Magistério de 1ª a 4ª séries do 1º Grau .....	324
7.2 A imagem da Professora Primária .....	335

	PÁG.
7.3 Representações sobre as Condições de Trabalho .....	339
7.4 Representações sobre as Formas de Trabalho e a Participação Coletiva .....	353
7.5 As características da prática .....	371
7.6 A função da professora .....	387
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	396
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	414

Atualmente, quando se considera o magistério primário — 1ª fase do 1º grau — há dois fatos que saltam à vista. O primeiro deles é a absoluta predominância de mulheres nesta atividade, sendo a presença masculina excepcional<sup>1</sup>. O segundo, é a baixíssima remuneração percebida por estas professoras, nas escolas públicas e na maior parte das escolas privadas de todo o país<sup>2</sup>. A deterioração salarial tem sido acompanhada da perda de prestígio profissional e tem motivado uma série de greves de professores, em geral, nos últimos anos, em vários estados e regiões<sup>3</sup>. Frequentemente, tem-se notícia, através da imprensa, de esparsas e tímidas reivindicações de professoras primárias de municípios no interior do norte e nordeste do país, por exemplo, com o objetivo de equipararem seus proventos ao salário mínimo!

Ocorre que a exploração da professora primária é ainda caracterizada pelo fato de que trabalha 20 "horas-relógio", o que equivale a 25 horas-aula, enquanto a jornada para os demais professores é de 20 horas-aula, de modo que a remuneração

- 
- (1) Segundo Rosemberg (1985) as mulheres constituíam 96,2% do corpo docente de 1ª a 4ª séries do 1º Grau em 1980 (dados do último recenseamento demográfico). Diga-se de passagem que a presença feminina ainda é maior na pré-escola e vai declinando nos níveis subsequentes, sendo minoritária no ensino superior.
  - (2) No caso do ensino estadual paulista, o quadro salarial, em setembro de 1985, era o seguinte: para o Professor I (1ª a 4ª série) o menor salário (20 aulas) estava ligeiramente acima de 2,5 vezes o salário mínimo (854 mil - 333 mil); o maior salário (40 aulas) era um pouco inferior a 5,5 vezes o salário mínimo (1.776 mil - 333 mil); os Professores II e III percebiam, respectivamente, um acréscimo de pouco mais de 10 e 20% em relação ao Professor I.
  - (3) Dados do Departamento Inter-Sindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE) a evolução do salário do professor do Estado de São Paulo (referência inicial 38) apresentou um decréscimo de 47% em termos reais entre 1963 e 1978 (APEOESP em Notícias, nº 70, setembro de 1978).

inferior soma-se a maior carga horária de trabalho<sup>4</sup>. Acresce-se a isso que ela é "polivalente", isto é, deve dar conta da teoria e metodologia de ensino de várias matérias, deve conhecer psicologia do desenvolvimento infantil, o que constitui um trabalho exigente e complexo, que não é desempenhado por uma só pessoa nos outros níveis de ensino.

Além desses fatos, há um outro que merece destaque especial: entre todos os professores que vêm se organizando e reivindicando melhores condições de trabalho e remuneração desde fins da década de 70, o magistério primário constitui o grupo que apresenta maiores dificuldades de adesão e participação efetiva nos movimentos da categoria.

Num estudo sobre atribuições de professores de 1ª e 2ª graus da rede estadual da cidade de São Paulo sobre a dinâmica de sua situação em relação a condições de ensino e associação da categoria profissional, Carvalho (1981) verificou que, entre os professores da sua amostra, a professora primária é a mais conservadora, "*está acostumada a obedecer*", é menos politizada e menos participante dos movimentos de organização do magistério, constituindo até mesmo um "entrave" durante as recentes greves e mobilizações, segundo as opiniões de seus/suas colegas.

Isso contrasta de modo marcante com a difícil situação em que se encontra parte significativa do magistério primário

---

(4) A redução da jornada de trabalho dos professores de 1ª e 4ª série era uma das reivindicações colocadas pela categoria para o novo Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo, em 1985.

rio no exercício docente. Além da baixíssima remuneração, tanto em relação aos professores dos outros níveis quanto a outros profissionais de qualificação equivalente<sup>5</sup>, a maioria das professoras trabalha nas precárias escolas públicas, atendendo a uma clientela predominantemente de baixa renda, com os graves e bem conhecidos problemas que aguardam soluções há muito tempo.

Recentemente, a análise e discussão da problemática da escola elementar tem voltado a atenção para o papel do professor. Uma vez que as condições extra-escolares que afetam o desempenho das crianças na escola constituem um problema estrutural, com pouca probabilidade de superação a curto prazo, ganham relevância as condições intra-escolares que exercem uma função mediadora, atenuando ou reforçando os determinantes econômicos. Dentre estas, a prática docente desempenha um importante papel no processo de seletividade escolar, reconhecida na sua dimensão política. (Mello, 1983).

---

(5) Embora não se disponha de dados comparativos entre rendimentos de professoras primárias e outros profissionais de nível de qualificação equivalente (técnicos de 2º grau, por exemplo), é notória a baixa remuneração da professora. O estudo de Rosemberg já citado, ao demonstrar a discriminação sexual que pesa sobre as mulheres-professoras (relativa à distribuição por grau de ensino e faixa salarial), concentradas na 1ª fase do 1º Grau, fornece uma informação interessante: 85% das professoras de 1º e 2º Graus percebem menos de cinco salários mínimos. Em relação aos demais professores dos outros níveis, observa-se uma hierarquização salarial que não é alterada por uma qualificação maior do que a requerida para o magistério primário — nível de 2º grau: professoras com curso superior atuando na 1ª fase do 1º Grau ocupam o cargo de Professor I com salário inferior (vide nota 2). Apesar da reforma que instituiu o 1º Grau, pode-se ainda distinguir a posição desvantajosamente diferenciada da professora primária. A esse respeito, Lewin (1980) observa um movimento de ascensão da professora do 1º ao 2º grau.

Nessa linha situam-se as análises que se preocupam com a formação do educador e a transformação do seu papel na direção do compromisso com as necessidades e interesses das camadas populares. A recuperação e a valorização do papel docente numa escola em que o trabalho assume características de parcelarização, hierarquização e controle crescentes (Novaes, 1984), a realização da competência técnica como condição para o compromisso político (Mello, 1983) são consideradas inseparáveis do movimento de organização e luta da categoria por melhores condições de vida e trabalho.

Quando se trata da professora primária, as discussões, como lembra Mello (1983), costumam fazer referência à sua condição de mulher para explicar certas características ou implicações da prática docente nesse nível de ensino captadas nas representações sociais da professora, quais sejam, os ideais de amor, vocação e a ausência de profissionalismo configuradas na utilização da denominação "tia" como bem apontou Novaes (1984). Não temos conhecimento porém de estudos que tenham destacado e elaborado de forma mais extensa as relações entre papel feminino e prática docente na escola elementar, do ponto de vista da condição específica da mulher, cuja opressão e exploração não se restringe às condições de trabalho tal como se apresentam na estrutura escolar vigente.

Em termos pessoais, a origem do meu interesse pela problemática da professora primária, além da minha própria experiência de mulher, é a prática docente que venho desenvolvendo como professora de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau em cursos de licenciatura na Universidade Federal

da Paraíba. Em contato com alunas-professoras primárias pude constatar sua notável dificuldade em considerar criticamente a escola. Por um lado, as professoras-alunas tendiam a tomar quaisquer críticas à estrutura escolar como críticas ao seu desempenho pessoal, mesmo que não se estivesse discutindo desempenho docente. Era muito visível como se sentiam ameaçadas e, em resposta, exaltavam a incansável abnegação de que se revestia o seu trabalho.

Por outro lado, quando solicitadas a apontar problemas da escola, "culpavam" os alunos e a família, representada pelas mães, pelos seus insucessos e dificuldades docentes. Não chegavam sequer a levar em conta as condições de vida material das famílias, a maioria delas residentes em bairros pobres da periferia ou faveladas. Que mais poderiam fazer se combatiam os piolhos, aparavam as unhas e até os cabelos das crianças, faziam preleções sobre higiene, enviavam bilhetes às mães para que lavassem os uniformes escolares e, além de tudo, tentavam suprir a extrema carência afetiva dos seus alunos?

Do trabalho pedagógico não se falava. Algumas professoras declaravam que se sentiam como mães dos seus alunos, como se fosse sobretudo isso que delas se esperava. Por isso, um dos maiores e mais frequentes problemas que apontavam era a indisciplina dos alunos, relacionada à falta de interesse pela aprendizagem, em face do qual ganhava relevância o ensino de valores relativos ao "bom comportamento": ser um aluno silencioso, obediente, esforçado, calmo, não-agressivo, atento às solicitações da professora.

Cansadas de esperar que as mães ensinassem os filhos a serem disciplinados na escola, as professoras assumiam aquela função costumeiramente atribuída à família, qual seja, a de fornecer a "educação doméstica": reconhecimento e respeito aos valores tradicionais, boas maneiras. Não questionavam esse fato, apenas se queixavam; afinal, deve ser muito difícil e penoso assumir a impossível função de ser mãe de 40 alunos muito distantes do ideal de bom aluno!

Sendo a disciplina considerada como pré-requisito para o desenvolvimento do ensino dos conteúdos e habilidades, a discussão propriamente pedagógica ficava, pois, em segundo plano ou era prudentemente evitada. Igualmente, não era questionada a função da escola e sua relação com o sistema social maior. O discurso do afeto, da dedicação e do idealismo encobriam, de fato, o desânimo, a acomodação, a exaustão e a falta de perspectiva de mudança.

Essas professoras estavam cursando a universidade para obter o título de Licenciatura Plena e melhorar seus salários. Queriam ser mais valorizadas e respeitadas. Porém, sentiam-se perturbadas pelas análises críticas da educação escolar, olhavam os textos do programa com desconfiança e inquietação e tinham real dificuldade em compreender e assimilar as leituras.

Eram crentes inabaláveis da ideologia liberal. Não acreditavam na inexistência de oportunidades escolares para todos nem mesmo quando se lhes apresentava dados estatísticos sobre seletividade escolar e recortes de jornais sobre as milha-

res de crianças que não haviam obtido vaga na 1ª série. Não aceitavam que a escola é reprodutora das desigualdades sociais<sup>6</sup> nem que elas próprias têm um papel político diante da situação vigente. Não viam nada de positivo nas críticas à escola nem se sentiam capazes de elaborar possíveis soluções, seja a nível estrutural, seja a nível do cotidiano da prática docente.

Como professora dessas professoras, eu me sentia igualmente frustrada e impotente. Parecia evidente que para analisar criticamente o funcionamento da escola e a própria prática docente naquele momento, a professora deveria considerar todo o processo da sua vida pessoal, seus valores, origem sócio-econômica, atual situação de vida, o próprio projeto de ascensão social que a havia levado à universidade, toda a sua visão de mundo, enfim, resultante da história que vivera até então.

Parecia demais, como objetivo de uma disciplina de um curso. Da minha perspectiva, eu indagava: é suficiente uma formação técnica com conteúdo político explícito? Em relação às alunas professoras, pareciam pertinentes as seguintes questões: Como contribuir para a transformação da escola, como professora, sem mudar também como pessoa? Como pensar algo novo, sem questionar a velha maneira de pensar que norteou toda a

---

(6) Não se pretende aqui abordar a questão do papel da escola — reprodução versus transformação social, seja em termos gerais, seja no contexto brasileiro, nem discutir o projeto educacional liberal — cuja realização se encontra distante, versus um projeto socialista — que encarna ainda promessas. Apenas à guisa de esclarecimento e em vista dos limites deste trabalho, considera-se que a escola pública brasileira pode assumir um papel tanto mais reprodutor das graves desigualdades sociais quanto mais funcione de modo precário e deficiente e quanto menos se reflita sobre a prática cotidiana de seus agentes.

experiência vivida até um dado momento? Penso que a importância da educação de base passa pela consideração das dificuldades desse numeroso grupo feminino que são as professoras primárias.

Mas, eu nunca fui professora primária. E, por isso, me sentia muitas vezes constrangida diante dos discursos em auto-defesa que ouvia das professoras enquanto desfiava as críticas ao funcionamento da escola. Esperava ouvir delas: mas não é você quem está lá, trabalhando com os meus alunos naquela escola, você está aqui dentro da universidade criticando.

Motivada por essa acusação que não chegou a ser verbalizada, trabalhei de março a junho de 1984 com crianças faveladas de Campinas, algumas frequentando escola na 1ª e 2ª séries, outras ainda fora da escola com idades de 4 a 7 anos. Essas crianças constituíam dois grupos que eram atendidos num barracão na própria favela e, assim, vivi a experiência de ser professora de classes unidocentes em precárias condições.

Uma das coisas interessantes nessa experiência foi constatar como pessoas "politizadas" encaravam o trabalho docente. Existia uma "supervisão" que se preocupava com o consumo de material para checar se e quantas horas estavam sendo preenchidas com atividades para as crianças. No máximo, conseguimos fazer um relato do desenvolvimento das atividades, ilustrado por casos de dificuldades ou do que funcionou para manter as crianças interessadas e ocupadas. Qualquer tentativa de discussão pedagógica de problemas que careciam de investigação e aprofundamento, em termos de estudo, avaliação e re

planejamento, era rotulada de teórica e acadêmica e, portanto, desvalorizada.

Ficou muito evidente que as expectativas em relação ao trabalho da professora limitavam-se a que ela se movimentasse corporalmente, usasse a voz e uma certa persuasão para entreter os alunos, coisas que qualquer pessoa "jeitosa" com crianças poderia fazer. Mesmo que se esperasse uma postura ideológica de identificação com os alunos enquanto grupo oprimido, não se reconhecia a dimensão intelectual do trabalho docente.

Embora se tratasse de uma proposta de educação popular, respaldada num discurso político "crítico", reproduzia-se o que acontece nas escolas: a professora trabalha enquanto está na sala de aula com os alunos (e, portanto, é remunerada por hora-aula) e não enquanto está estudando, planejando e avaliando. Essa forma de conceber e desvalorizar o trabalho docente, esvaziando concretamente sua dimensão intelectual, afeta o professor de qualquer nível, mas manifesta-se com maior contundência no caso da professora primária, haja vista a menor qualificação que lhe é requerida e o salário inferior com que é remunerada. Além de tudo, trata-se de um trabalho de mulher!

Daí o meu interesse quanto à representação do trabalho docente feita pelas professoras primárias. Em se tratando de mulheres, essa representação deve se combinar com uma outra sobre o papel feminino que é fundamentalmente voltado para a família e, em termos de trabalho, limitado à produção dos serviços domésticos, sendo que no âmbito extra-doméstico, en-

contra-se igualmente restrito a certas profissões "femininas".

Por isso, tomo como ponto de partida a recente reflexão teórica sobre o trabalho feminino, para então situar o trabalho da professora primária. Em seguida, analiso os motivos e as imagens associadas à escolha profissional das professoras, sua visão das condições e das formas de trabalho e, finalmente, como elas próprias caracterizam a sua prática com base nas explicações e tratamento dos problemas apontados, delineando-se, assim, um papel profissional justificado nos discursos e uma função desempenhada nas condições da escola pública presente. Ao final, discuto as implicações individuais e sociais do tipo de prática dessas professoras. A abordagem psico-social adotada permite identificar como alguns significados e valores sociais são internalizados pelo indivíduo, de forma ambígua, a nível do discurso e da prática e, particularmente, como as representações sociais sobre o papel feminino permeiam as representações sociais sobre o papel de professora primária em detrimento do conteúdo pedagógico fundamental e específico da docência.

## 2.1 Introdução

As questões norteadoras desta incursão nas abordagens teóricas sobre o trabalho feminino são aquelas já referidas na problematização inicial da situação do magistério primário: a grande concentração de mulheres que o torna uma profissão feminina, sua desvalorização evidenciada na baixa remuneração, sua incipiente participação na organização da categoria no contexto das recentes lutas políticas dos trabalhadores da educação.

De modo amplo, tais questões poderiam ser assim formuladas: Por que essas mulheres escolhem o "trabalho de mulher" reproduzindo na esfera pública e no contexto do trabalho assalariado os componentes do papel social/sexual tradicional? Por que se submetem a trabalhos desprestigiados, rotineiros, desgastantes e mal remunerados? Por que não reivindicam melhores condições de trabalho e não se engajam nos movimentos coletivos de sua categoria profissional? Finalmente, em que aspectos a sua prática concreta no trabalho assalariado constitui um trabalho de mulher?

Particularmente, o mero fato de ser uma atividade feminina constitui justificativa suficiente para abordar as práticas da professora primária à luz das determinações de sexo e de gênero que conferem especificidade ao trabalho de mulher. Assim sendo, esta análise tem como veio a condição de mulher

expressa numa prática concreta e representada a nível do discurso dos próprios sujeitos sobre o significado e as características do trabalho docente.

Para fundamentar a compreensão desse trabalho particular de professora primária tomar-se-á como ponto de partida a elaboração teórica sobre o trabalho feminino. Em seguida, será demarcada a abordagem psico-social do trabalho e descrita com referência à especificidade da condição de mulher. Finalmente, tomar-se-á o quadro mais geral do trabalho feminino com um duplo objetivo: contextualizar o trabalho da professora e evidenciar, nas diferentes formas de inserção da mulher nas atividades produtivas, os pontos comuns que caracterizam sua especificidade.

As referências teóricas ao trabalho feminino datam do surgimento do trabalho assalariado de uma massa de mulheres a partir da revolução industrial no século passado; porém a produção teórica que o legitimou como problema de estudo é muitíssimo mais recente. Originou-se — no contexto geral dos movimentos contestatórios das relações de poder na segunda metade da década de 60, inicialmente nos países de capitalismo avançado — de uma nova forma de consciência da opressão das mulheres, expressa em movimentos coletivos de libertação<sup>1</sup>.

Das referências iniciais encontradas nos primeiros

---

(1) Declarar que "o pessoal é político", por exemplo, lema do movimento feminista, significa negar a separação entre as categorias público-privado, individual-social e contém, portanto, uma demanda de reelaboração teórica no campo das relações sociais.

teóricos do materialismo histórico (Engels, Marx, Kautsky, Trotsky)<sup>2</sup>, sem esquecer a contribuição de Simone de Beauvoir<sup>3</sup>, hoje já se encontra um razoável número de pesquisas que têm focalizado (em grande parte sob inspiração marxista) o trabalho assalariado das mulheres, especialmente na indústria, na tentativa de explicar o vínculo entre exploração e opressão.

O ingresso no "*trabalho produtivo social*" e o "*transformação do trabalho doméstico privado em uma indústria pública*" (Engels, 1974, p. 182), entendidos como condição de emancipação da mulher e a real sobre-exploração da trabalhadora configuram o leque inicial de estudos dos movimentos do trabalho feminino a partir das análises do desenvolvimento do capitalismo, ou seja, dos seus determinantes estruturais.

Um conjunto de estudos demográficos e sócio-econômicos sobre o comportamento da mão-de-obra feminina em relação às condições de mercado, à estrutura de emprego e ao nível de desenvolvimento tecnológico e social<sup>4</sup> e de estudos de caso sobre o comportamento de mulheres de determinadas categorias ocupacionais (tais como operárias, trabalhadoras a domicílio) buscaram mapear as lutas na direção da transformação da ordem capitalista/patriarcal.

---

(2) A literatura socialista clássica sobre a condição da mulher caracteriza-se pela ênfase economicista, acentuando a simples subordinação às instituições da propriedade privada.

(3) O *Segundo Sexo*, publicado em 1949, é considerado o primeiro livro do feminismo moderno. (Ardaillon e Caldeira, 1984). Segundo Mitchell (1973), a principal inovação teórica de De Beauvoir foi fundir as explicações econômica e reprodutiva da subordinação da mulher mediante uma interpretação psicológica.

(4) É o caso de Blay (1978) no Brasil.

Ao mesmo tempo, numa vertente mais cultural, desenvolveram-se análises que destacam o desenvolvimento da identidade feminina e do papel sócio-econômico e ideológico de dona-de-casa e mãe, como determinantes das necessidades e possibilidades de participação das mulheres nas atividades produtivas assalariadas ou não. A explicitação da desvalorização do trabalho de mulher tanto na esfera privada da reprodução quanto na esfera pública da produção, sua característica de serviço para o outro seja na família seja no trabalho assalariado, os limites e dificuldades no tocante ao desempenho do duplo papel (doméstico e profissional), remetem à questão do significado do trabalho para a mulher<sup>5</sup>.

Tais estudos, na maior parte conduzidos por mulheres e a partir da ótica das mulheres, produziram críticas tanto ao referencial teórico-conceitual disponível quanto às metodologias utilizadas, geradores de vieses que *"mais do que desvendar, sempre ocultaram a contribuição feminina"*.(Bruschini, 1985, p. 1).

A complexidade do tema é explicada, simultaneamente no quadro de enormes mudanças, pela persistência da posição subalterna da mulher na esfera da produção e da reprodução, e permanência da divisão sexual do trabalho na família, a par da constatação da extrema instabilidade, diversidade e multiplicidade das formas de incorporação da força de trabalho fe-

---

(5) Saffioti (1978), por exemplo, refere-se à "mística feminina", internalizada mediante o processo de socialização, que confere à mulher adaptabilidade ao lar e "pequena capacidade reivindicatória" que "fã-la comportar-se mais ou menos passivamente nas relações de trabalho" (p. 236).

minina à produção capitalista, notavelmente acelerada na década de 80.

As diversas abordagens — econômicas, políticas, antropológicas, sociológicas e psicológicas — interdependentes e complementares, se originam e se encontram no quadro das relações entre patriarcalismo/relações sociais de reprodução/trabalho doméstico e capitalismo/relações sociais de produção/trabalho assalariado.

Atualmente, a construção teórica aponta para a necessidade de superar a visão dicotômica público/privado, produção/reprodução, trabalho/não-trabalho, colocando a especificidade de sexo na totalidade do trabalho (entendido como trabalho reprodutivo e produtivo) o que implica em redefinir o conceito de trabalho e, ao mesmo tempo, as relações sociais entre os sexos. (Conforme Kartchevsky-Bulport, 1987).

O desafio teórico ora delineado consiste em considerar simultaneamente as relações de classe e entre os sexos no contexto da totalidade das práticas sociais em qualquer esfera, ou seja, *"o caráter indissociável da reprodução do capital e da reprodução dos seres humanos, a subordinação da reprodução à produção e a sujeição de um sexo ao outro"*. (Kartchevsky-Bulport, 1987, pp. 10 e 11).

Esse quadro teórico geral representa uma tentativa de compreensão do trabalho feminino doméstico e assalariado que possibilita situar a análise de práticas e atividades mais específicas e particulares. A abordagem psico-social definida a

seguir pretende inscrever o significado do trabalho para a mulher trabalhadora, enquanto representação de uma prática profissional, na teia da complexidade e interpenetração das relações de sexo e de classe.

## 2.2 Para uma análise psico-social do trabalho da mulher

*"O enfoque da Psicologia Social é estudar o comportamento de indivíduos no que ele é influenciado socialmente(...) Esta influência histórico-social se faz sentir, primordialmente, pela aquisição da linguagem. As palavras, através dos significados atribuídos por um grupo social, por uma cultura, determinam uma visão de mundo, um sistema de valores e, consequentemente, ações, sentimentos e emoções decorrentes (...) Em outras palavras, a Psicologia Social estuda a relação essencial entre o indivíduo e a sociedade, esta entendida historicamente, desde como seus membros se organizam para garantir sua sobrevivência até seus costumes, valores e instituições necessários para a continuidade da sociedade" (Lane, 1981, pp. 9 e 10).*

Este enfoque da relação indivíduo-sociedade se fundamenta nas relações sociais de produção e reprodução, e na atividade do indivíduo, entendida como objetivação do pensamento, como ação de transformação da realidade e de si mesmo<sup>6</sup>. 0

---

(6) De acordo com Leontiev (1978, pp. 98 e 99), "a estrutura da consciência humana está regularmente ligada à estrutura da atividade humana". Os componentes da estrutura interna da consciência são: a relação significação objetiva - sentido subjetivo; o conteúdo sensível - sensações, imagens e representações, produzidas pela atividade. Por sua vez, a estrutura da atividade humana é criada pelas condições sociais e relações humanas engendradas por condições históricas concretas.

indivíduo se insere nas relações sociais — ativamente — através de um processo de socialização, de acordo com as expectativas, modelos, padrões e normas que caracterizam papéis sociais sustentados por instituições sociais, cuja finalidade é a manutenção de relações sociais determinadas historicamente<sup>7</sup>.

É no processo social, portanto, mediante o desempenho de papéis diversificados e o confronto com os outros, que se dá o desenvolvimento da individualidade, da identidade social e da consciência de si, de modo que a história do indivíduo é em grande parte determinada pelas condições históricas do grupo social do qual faz parte. A dimensão social da relação indivíduo-sociedade compõe-se dos papéis e da identidade (cristalizados nas instituições sociais) que reproduzem no nível ideológico e no da ação as relações de dominação necessárias à reprodução das condições materiais de vida; a dimensão individual consiste na consciência-de-si, que supõe o conhecimento das determinações e funções históricas dos papéis sociais e, por conseguinte, poderá alterar a identidade social e os próprios papéis via questionamento coletivo das relações de dominação reproduzidas cotidianamente nas diversas formas das relações sociais.

Como afirma Leontiev (1978, p. 88), *"a consciência individual do homem só pode existir nas condições em que existe a consciência social. A consciência é o reflexo da realidade, refractada através do prisma das significações e dos con-*

---

(7) Esses conceitos da sociologia são aqui inseridos no contexto histórico das relações sociais, diferentemente da abordagem funcionalista.

*ceitos lingüísticos, elaborados socialmente".* Consciência e linguagem são simultâneas: a linguagem é a forma da consciência e do pensamento humanos; ambas são inseparáveis e surgem da atividade coletiva no processo de trabalho<sup>8</sup>. Daí ser impossível separar o agir, o pensar e o falar.

A crescente complexidade da divisão de trabalho e das relações sociais produz uma linguagem igualmente mais complexa; no desenvolvimento histórico, a linguagem passou de um nível prático — sensorial para um nível genérico — abstrato até adquirir *"uma autonomia tal que permitiu mais uma divisão de trabalho: a manual versus a intelectual"*. (Lane, p.27). Na distinção entre palavra-significado e ação-objeto reside a alienação, a falsa consciência e a possibilidade de utilização da linguagem como forma de obscurecimento ou negação das relações de dominação.

A linguagem tem uma função de mediação entre o indivíduo e a realidade através da elaboração de representações sociais mediante as quais o indivíduo descreve, explica e acredita nessa realidade, sempre condicionado pelo grupo social. De acordo com Lane, *"a representação implica na ação, na experiência com um objeto ou situação e nos significados atribuídos a ela pelas pessoas com que nos relacionamos, ou seja, a representação é o sentido pessoal que atribuímos aos significados elaborados socialmente"*. (p.34)

---

(8) Na origem, trabalho e comunicação formavam um processo único, cujas ações possuíam uma dupla função: uma imediatamente produtiva, outra de ação sobre os outros homens. Posteriormente, essas duas funções separaram-se e surgiu a linguagem sonora articulada. O conteúdo, significado na palavra, fixou-se na linguagem, tornando-se fato de consciência, isto é, pensamento. (Leontiev, pp. 86 e 87).

É preciso esclarecer que se por um lado as representações, o pensamento, a linguagem, a atividade e a prática do indivíduo são inseparáveis desde a origem como afirma Leontiev, por outro lado, na sua expressão enquanto processo individual como aponta Lane, as relações entre tais instâncias são complexas e dotadas de mecanismos que produzem uma consciência alienada sob determinados aspectos ou mais ou menos crítica. Assim, a linguagem e a atividade individual podem ter um conteúdo reprodutivista ou elementos críticos, redirecionadores ou transformadores das práticas, em diferentes graus e combinações contraditórias. É possível, por exemplo, encontrar-se uma não-correspondência ou defasagem entre palavra e a ação, ou ainda ambigüidades que revelam alienação.

Assim, o campo das representações é o campo da ideologia<sup>9</sup> sendo, portanto, passível de mascaramento das relações de poder e das contradições da realidade social. Ao mesmo tempo, no campo das representações reside a possibilidade de elaboração da consciência social e da consciência de si. Tal possibilidade consiste no exercício de confronto das representações sociais, experiências e ações individuais com as dos outros participantes do grupo social, de modo a desenvolver ações novas e diferenciadas que serão, por sua vez, objeto de questionamento individual e coletivo.

As expectativas, normas, os papéis e a identidade so

---

(9) Ideologia é aqui entendida como conjunto de representações sobre a realidade social, coerente e baseado em relações concretas, não implicando necessariamente numa concepção falsa desde que entendido como um componente de relações sociais dinâmicas e históricas.

cial constituem representações sociais das relações sociais que são apreendidas no processo de socialização e elaboradas continuamente pelos indivíduos em sua atividade concreta inserida na produção social. A análise de representações permite abordar o comportamento nas dimensões de ação e significado, prática e visão da realidade, superando a dicotomia entre categorias discretas do tipo individual/social.

Especificamente, o comportamento que aqui interessa analisar é o trabalho-prática profissional; o indivíduo e o grupo social são a mulher-professora primária. A determinação social fundamental que incide sobre o trabalho da mulher é a divisão sexual estabelecida nas relações patriarcais<sup>10</sup> anteriores ao capitalismo e instituídas na família<sup>11</sup>.

Historicamente, no quadro das relações patriarcais, ao homem cabem as atividades produtivas (produção de valores de troca) enquanto à mulher são designadas as atividades reprodutivas derivadas da reprodução biológica: o trabalho doméstico (produção de valores de uso) e a atenção psico-social dispensada aos membros da família (integração interna da família, socialização das crianças, cuidado dos doentes e idosos). *"Essa partição dos sexos na produção e na reprodução traduz, então, uma divisão sexual, que estrutura assim as relações entre os sexos sobre uma base tanto política quanto econômica. Com efeito, a designação prioritária das mulheres para a re-*

---

(10) As relações patriarcais são relações políticas de opressão sexual baseadas no controle da fecundidade (reprodução), da divisão sexual do trabalho e da sexualidade (corpo). (Badinter, 1986).

(11) A forma contemporânea de família é, ao mesmo tempo, uma expressão da dominação do capitalismo e do sistema patriarcal.

produção sempre foi acompanhada de sua exclusão do campo sócio-político". (Combes & Haicault, in Kartchevsky-Bulport, p. 26)<sup>12</sup>.

É preciso ressaltar que embora a separação dos agentes da produção e da reprodução seja "sempre parcial, já que as mulheres estão sempre presentes na produção e os homens na reprodução, quaisquer que sejam as modalidades dos papéis ocupados e os modos de produção considerados, (...) existe apenas uma mesma e única divisão sexual do trabalho operando na produção e na reprodução, materializando sempre, em ambos os aspectos, a subordinação de um sexo ao outro". (Idem, p. 26). Assim, a divisão sexual do trabalho exclui ou explora a mulher na esfera da produção ao mesmo tempo em que a confina ao universo familiar, expropriando, em todo caso, o seu trabalho doméstico<sup>13</sup>. Nesse contexto reside a complexidade teórica do trabalho feminino — por ser nessa fase histórica tanto ainda doméstico (para a família) quanto profissional (assalariado).

A partir da divisão sexual do trabalho, e sobre a base das atividades específicas e distintas atribuídas a cada sexo, são definidos os papéis sexuais masculino e feminino (o postos e complementares), bem como identidades e consciências particulares, através de uma socialização diferenciada que coloca e reforça expectativas, normas e valores "apropriados" a

(12) "Seria necessário analisar, de maneira mais precisa, como e por que tal exclusão - expropriação materializou-se numa simples diferença fisiológica, até aprofundar esta última a tal ponto que ela se transformou em contradição social, oposição e até mesmo antagonismo" (Hakiki-Talahite, in Kartchevsky-Bulport, p. 108).

(13) "A expropriação das mulheres começa com a divisão mercantil do trabalho, primeiramente pela expropriação do produto de seu trabalho, que o homem se encarrega de levar ao mercado; em seguida do "savoir-faire", dos processos técnicos que as mulheres elaboraram, à medida que a atividade de produção se separa da vida cotidiana". (Idem, p. 111).

cada um dos sexos. Um interessante exemplo da função social atribuída à mulher — nesse caso, por um movimento social de esquerda — está contido no panfleto da CGT francesa, veiculado em 1920: "*Numa sociedade que deveria ser bem organizada, a mulher, companheira de um homem, é concebida inicialmente para fazer filhos; em seguida, para lavá-los; conservar sua casa limpa; educar seus filhos; instruir-se ao educá-los e tornar o mais feliz possível a existência de seu companheiro, e assim fazer com que ele esqueça a exploração monstruosa de que é vítima. A nosso juízo, este é seu papel social*". (Citado por Kartchevsky-Bulport, p. 14).

A rigidez na demarcação desses papéis, calcados numa ideologia que os explica como "naturais", produz uma série de estereótipos que se fundamentam numa "*representação maniqueísta justificadora*" de sorte que "*todas as características positivas estão do lado dos homens*" enquanto a mulher "*era sempre tida como a filha de Eva, (...) em todos os pontos (...) a bisneta da Sophie de Rousseau*" — ainda nos anos sessenta. (Badinter, pp. 138 e 139) (Vide quadro a seguir)<sup>14</sup>.

---

(14) A lista de traços dos estereótipos masculinos e femininos, produzida pela pesquisa de Anne-Marie Rocheblavé-Spenlé ('Les Rôles masculins et féminins', PUF, 1964) - "um condensado das opiniões inteiramente feitas por homens e mulheres em relação a si próprios" — é citada por Badinter. (pp. 139 e 140).

● **QUADRO DE CARACTERÍSTICAS DOS ESTEREÓTIPOS MASCULINO E FEMININO\***

CARACTERÍSTICAS DO ESTEREÓTIPO MASCULINO	CARACTERÍSTICAS DO ESTEREÓTIPO FEMININO
● <b>Estabilidade emocional</b>	
Decidido, firme, circunspecto, calmo.	Caprichoso, histérico, sensível, medroso, emotivo, <u>p</u> ueril, frívolo.
● <b>Mecanismos de controle</b>	
Disciplinado, metódico, organizado, rígido, discreto, franco.	Tagarela, incoerente, afetado, secreto, esquecido, astucioso.
● <b>Autonomia, Dependência</b>	
Patriota, gosto pelo risco, <u>i</u> n dependente.	Necessidade de fazer <u>c</u> onfi dências, necessidade de <u>a</u> gradar, vaidoso, <u>s</u> ubmisso.
● <b>Domínio, Auto-afirmação</b>	
Necessidade de poder, de <u>c</u> elebridade, de <u>p</u> restígio, de se <u>a</u> firmar, ambicioso, <u>a</u> rrivista, gosto pelo comando, dominador, auto-suficiente, seguro de si.	Fraco.
● <b>Agressividade</b>	
Gosto pela luta, combativo, cínico.	Astucioso.
● <b>Nível de Atividade</b>	
Impetuoso.	Passivo.
● <b>Aquisição</b>	
Egoísta, materialista.	Curioso.
● <b>Qualidades intelectuais, criatividade</b>	
Criativo, lúcido, objetivo, gosto pelas idéias teóricas, aptidão para as ciências e a matemática, cético, argumentador.	Intuitivo.
● <b>Orientação afetiva, sexualidade</b>	
Obsceno.	Carinhoso, compassivo, doce, pudico, gosto pelos trajes refinados, necessidade de ter filhos, necessidade de amor.

(\*) Adaptado de Rocheblavê-Spenlê, in Badinter, 1986, pp. 139 e 140.

Tais características compõem um modelo e uma identidade social enquanto mulher, enquanto trabalhadora... De um lado, a nível prático, o papel sócio-econômico de mãe, esposa, filha, dona-de-casa é reproduzido cotidianamente pelo trabalho de mulher; de outro lado, a nível simbólico, o papel ideológico correspondente é legitimado pelas instituições sociais de tal forma que o papel da mulher é identificado ao papel da família (por exemplo, reprodução e socialização). As representações sociais sobre mulher e família se confundem sob o signo do natural.

Sendo a reprodução da família o núcleo das atividades femininas, é a partir dessas atividades no contexto das relações familiares que a mulher molda e realiza sua identidade. Mesmo assalariada, ela não perderia a marca dessa identidade primária, calcada em relações intensamente emocionais e sacramentada por uma longa tradição de divisão sexual do trabalho reproduzido, desde a socialização infantil, no cotidiano doméstico.

Ora, a divisão sexual do trabalho (além de outros determinantes atribuíveis a peculiaridades biológicas) tem produzido uma série de representações sociais que opõem homem e mulher, trabalho e não-trabalho, trabalho assalariado e trabalho doméstico. Nessa ordem dicotômica, as representações sociais sobre o trabalho de mulher incluem primariamente a categoria de serviço pessoal e, no caso do trabalho assalariado, também a categoria de complementar. Como tem sido demonstrado na literatura de base empírica<sup>15</sup>, mesmo assalariada ela conti

(15) Por exemplo, Ronci e também Pacifico, in Kartchevsky-Bulport, op.cit. pp. 145-151 e 153-166.

nua trabalhando para o marido e para os filhos, para a família enfim.

Tais representações, no contexto dos movimentos do trabalho feminino e do questionamento pelas mulheres dos rígidos papéis tradicionais, sobretudo neste século, justificam a participação tanto em "ocupações femininas" quanto em ocupações outrora masculinas, em ocupações mais "expressivas" ou estritamente "instrumentais"<sup>16</sup>. Kartchevsky-Bulport (p.10) ressalta a necessidade de *"romper o véu da dialética sutil entre a presença real (em nível da atividade concreta) e a ausência simbólica (em nível conceitual) do trabalho das mulheres"* para mostrar *"de que modo as diferenças entre os sexos, ao mesmo tempo, são negadas e exploradas; negadas para serem melhor exploradas"*.

Contudo, a profissionalização das mulheres, enquanto fenômeno recente, pode ser considerada de uma perspectiva distinta da divisão sexual do trabalho e da ordem dicotômica de representações por ela gerada. Se é verdade que a opressão e exploração da mulher na produção e na reprodução (manifesta na ideologia da inferioridade) é um fato presente, é igualmente verdade, como observa Badinter, que a profissionalização das mulheres vem por um fim à divisão sexual dos papéis e à oposição entre mundo público e privado, trabalho produtivo e tra

---

(16) Com relação à utilização das categorias instrumental e expressivo, atribuídas aos papéis e às atividades masculinas e femininas pela análise funcionalista, muito embora sejam passíveis de críticas — particularmente pela visão dicotômica, parcial e simplista — permanecem válidas (pelo menos temporariamente, isto é, sob as relações patriarcais) enquanto descrição de características do desempenho feminino em certas ocupações.

balho do lar (ou, pelo menos, abre essa perspectiva). Deste ponto de vista, considera-se que a maioria das tarefas tende a perder sua especificidade sexual: se a automação do século XIX desvalorizou a força masculina, a automação do século XX torna a força inútil em proveito da destreza, da minúcia, do "jeito" feminino de sorte que *"na era do computador, ninguém mais se preocupa em distinguir as tarefas femininas e masculinas"*<sup>17</sup>. Ademais, um outro fator de dessexualização do trabalho pode ser visto no *"esforço das sociedades ocidentais para dar uma educação comum e idêntica às crianças dos dois sexos"* (Badinter, 1986, p. 194).

Esse novo contexto viria produzir uma mudança do significado do trabalho para as mulheres. No final do século passado e início deste século, o trabalho das mulheres era penoso e repetitivo, duramente explorado e menos pago do que o trabalho dos homens, particularmente maleável enquanto reserva de mão-de-obra, desprovido de prestígio e "complementar" em termos salariais; era, ademais, mal visto, sendo assimilado a um fracasso social e econômico por representar a incapacidade paterna de prover o sustento da família e ameaçar o desempenho da função materna. *"Hoje, o significado do trabalho feminino é muito diferente. Embora um grande número de mulheres só tenham motivações econômicas e estejam prontas a fazer qualquer trabalho, sem nele encontrar a mínima satisfação — para trazerem um segundo salário para casa — sua condição não é diferente da dos homens menos favorecidos. Entretanto, não pode-*

---

(17) Badinter refere-se à notável (embora lenta) penetração de mulheres nos quadros superiores das empresas dos países industriais ocidentais.

mos nos ater a esta única motivação. Na outra extremidade da escala social, o exercício de uma profissão é considerado pelas mulheres como necessário, por duas razões ignoradas ao início do século: o trabalho é a condição de sua autonomia; é também a oportunidade de um desabrochar pessoal que não conseguem mais encontrar no lar. Nisso ainda, semelhantes aos homens mais favorecidos, elas descobriram que o mundo externo era o único cenário que convinha para a realização de suas ambições. Para elas, o trabalho não é mais símbolo de fracasso, mas pelo contrário, o sinal mais evidente de sua vitória social, econômica e até mesmo pessoal". (Badinter, pp. 195 e 196).

Ainda segundo Badinter, o fato de existir uma categoria bastante numerosa de trabalhadoras que desempenha ocupações não gratificantes em troca de um modesto salário, bem demonstra "a angústia que se pode sentir ficando em casa. Se a monotonia e as fadigas de um trabalho externo não lhes parecem menos fastidiosas do que os encargos de uma casa, lá encontram compensações que não acham no lar: relações de amizade, uma vida social mais estimulante, de fato uma oportunidade de fugir de uma solidão insuportável. A confrontação com o mundo externo faz a mulher sair do domínio natural". (p.196).

Poder-se-ia falar, então, de um trabalho para si e não mais para a família, embora no caso das mães e das chefes-de-família ele possa se destinar fundamentalmente ao sustento dos filhos — e tanto mais quanto mais baixa for a remuneração. Igualmente o contexto sócio-econômico do país e da região e a oferta de empregos e salários, assim como a condição sócio-econômica, familiar, a escolaridade influenciam grandemen

te as formas de inserção e a relação com o trabalho. Basicamente, o fato do trabalho consistir numa atividade de subsistência ou numa atividade profissional, num "bico" ou numa carreira, e os diversos motivos que obrigam ou concorrem para a escolha de um trabalho, remetem a diferentes sentidos pessoais enquanto representação das práticas<sup>18</sup>.

Em suma: ao desenvolvimento da identidade e do papel sexual/social corresponde o desenvolvimento de uma "psicologia feminina", a partir da atividade concreta (trabalho doméstico, cuidado dos desvalidos), do lugar da atividade ("lar"), das relações pessoais e afetivas (já que a destinação do trabalho é imediatamente pessoal), do contexto e características particulares do trabalho assalariado ("guetos" femininos), das significações e valores sociais sobre o ser mulher e o trabalho de mulher, da ideologia justificadora da opressão. Ao mesmo tempo, as representações sobre o trabalho enquanto significados sociais apreendidos, face a mudança corrente nas formas de trabalho, o assalariamento crescente, a mudança da posição na família, a ideologia feminista, as representações sobre a própria prática enquanto sentido pessoal e o exercício de um novo papel — profissional — contribuem para o surgimento de uma nova consciência social e individual.

---

(18) A condição ou vinculação de classe, tão somente clara em se tratando de operárias, não será aqui considerada; tampouco a origem ou cultura de classe, que poderia apenas ser suposta a partir das ocupações do pai e da mãe ou do esposo. Contudo, alguns indicadores sócio-econômicos são indispensáveis para entender o sentido do trabalho para o indivíduo: ocupação, renda e escolaridade da família de origem e da atual, bem como da própria mulher trabalhadora. Por se tratar da trabalhadora assalariada, utilizar-se-á, preferencialmente, os termos camada, estrato ou grupo, médio ou baixo, privilegiando-se a renda definidora do consumo real e simbólico.

De todo modo, pode-se constatar que as representações sociais sobre o trabalho feminino encontram-se atualmente ora ligadas a uma concepção natural de mundo em que a maternidade, enquanto *"marca irredutível da especificidade feminina"* (Badinter, p. 214), é preponderante nas representações de mulher decorrentes e determinante delas, ora ligadas a uma concepção histórica da organização social e dos papéis. Simultaneamente à vigência, ainda persistente, de uma consciência mais naturalista (*"ideologia do dom, crença em uma ordem natural das coisas"*, que implica em fatalismo e reprodução da opressão), delineia-se uma consciência mais histórica e social em que a realidade torna-se *"objeto de possíveis ações individuais e/ou coletivas"*. (Kergoat, in Kartchevsky-Bulport, p.88).

Por um lado, as representações sociais sobre o ser mulher, o papel e o trabalho feminino permitem aceitar e justificar a posição subordinada na família e nas relações de trabalho como parte de uma *"natureza feminina"*; esse imaginário apreendido inicialmente na família, via processo de socialização, marca as relações que se estabelecem na esfera pública. Por outro lado, a nível individual, o trabalho tem um sentido pessoal elaborado em confronto com as significações e valores dominantes, a partir do enfrentamento dos problemas concretos decorrentes de condições de vida e de trabalho determinadas.

Para os efeitos limitados desta análise, tomar-se-á o trabalho doméstico e reprodutivo, núcleo da atividade e, portanto, da identidade feminina, como criador de valores objetivos e subjetivos que vão interferir no desempenho da mulher no contexto do trabalho assalariado, tanto em termos de expec

tativas e pressões sociais quanto da expressão individual. Sem dúvida, é preciso tomar, ao mesmo tempo, as determinações da atividade profissional; contudo, no contexto abrangente e precedente da divisão sexual do trabalho, as determinações da ocupação específica devem ser analisadas à luz das determinações de sexo. Como já foi referido, a própria organização social do trabalho é sexuada, assim como o são os motivos da atividade individual.

### 2.3 Descrevendo o trabalho da mulher

É preciso descrever o trabalho desempenhado pela mulher no contexto histórico recente para entender sua dimensão enquanto significado social — decorrente de sua natureza e de suas formas — para, então, situar uma determinada ocupação e suas práticas específicas. Esse contexto é o da *"passagem ao assalariamento, separação da produção e da reprodução, transformação do trabalho das mulheres em trabalho doméstico"*<sup>19</sup> e desenvolvimento de extensões do trabalho reprodutivo de socialização-educação das crianças e de medicina, através da criação de instituições específicas e especializadas (creches, escolas, serviços de assistência médico-hospitalar). (Chabaud e Fongeyrollas-Schwebel, pp. 129 e 114). Trata-se, portanto, de um tra

---

(19) Segundo Chabaud e Fongeyrollas-Schwebel, enquanto na "família patrimonial" (por exemplo, famílias de agricultores) "a produção e a reprodução do patrimônio e das pessoas constituem um único e mesmo processo, na "família do assalariamento" das regiões urbano-industriais a reprodução dos indivíduos é sua função central. O trabalho doméstico, portanto, é específico da sociedade salarial. (p. 115)

balho basicamente doméstico, ao qual se conjuga um trabalho assalariado em expansão. "A relação de serviço, na qual estão inseridas as mulheres mediante sua designação ao trabalho doméstico, é igualmente constitutiva da divisão capitalista do trabalho. A designação das mulheres para o trabalho doméstico determina as formas de diferenciação entre os sexos no seio da produção capitalista, diferenças que encontramos no conjunto das modalidades de inserção no mercado de trabalho assalariado. Reciprocamente, a inserção no mercado de trabalho diferenciado segundo o sexo mantém e reforça a designação prioritária das mulheres para o trabalho doméstico". Assim, "a extensão da atividade feminina aparece ao mesmo tempo como o aumento de empregos prioritariamente reservados às mulheres e seu acesso a funções anteriormente exercidas pelos homens". (Chaubaud e Fougeyrollas-Schwebel, p. 121). Os dados apresentados a seguir objetivam demonstrar essas afirmações.

A maioria das mulheres, hoje, no mundo, se ocupa predominantemente com os afazeres domésticos e não são consideradas integrantes da População Economicamente Ativa (PEA). Nos países industriais ocidentais, a participação da mulher na PEA que vinha decrescendo desde o início deste século, acentuou-se a partir da década de 70 de tal modo que mais de um terço (em média<sup>20</sup>) da PEA era constituída de mulheres em 1975<sup>21</sup>. Na mesma data, cerca de metade da população feminina desses países era considerada economicamente ativa<sup>22</sup>, com predomínio

---

(20) Percentagens superiores em países como França, Inglaterra, Alemanha, Suécia e Estados Unidos e inferiores em países como a Itália, por exemplo.

(21) Dados detalhados citados por Badinter, p. 192.

(22) Cifras inferiores relativas à Itália e Estados Unidos.

de mulheres casadas<sup>23</sup>, e crescente participação de mães trabalhando em tempo integral<sup>24</sup>. Apesar da crise econômica, o crescimento da mão-de-obra feminina tem sido maior que o da mão-de-obra masculina e tende a continuar aumentando<sup>25</sup>.

No Brasil, em 1983, a PEA feminina era 33% da PEA total e as mulheres ativas constituíam 36% (16 milhões em números absolutos) do total de mulheres com idade superior a 10 anos<sup>26</sup>. Assim como nos países desenvolvidos, a taxa de atividade feminina cresceu consideravelmente desde 1970 (quando era 18%), devido a um conjunto de fatores: aceleração do processo de desenvolvimento econômico, da industrialização e urbanização, com ampliação do mercado de trabalho em geral e maior demanda por mão-de-obra feminina; mudança nos valores relativos ao trabalho feminino, por parte das trabalhadoras e dos empregadores; queda da fecundidade e ampliação dos níveis de escolaridade (fatores em geral associados à maior participação feminina na PEA); finalmente a queda do nível de renda real de grande parte da população brasileira nesse período, o que teria levado as mulheres a buscarem atividades remuneradas a fim de complementar o orçamento familiar. Do mesmo modo, observou-se um acentuado ingresso no mercado de trabalho de mulheres casadas e com filhos pequenos<sup>27</sup>.

Além das trabalhadoras agrícolas (que no mais das vezes não são remuneradas ou percebem remuneração irrisória), a

---

(23) Exceto nos Estados Unidos.

(24) Superior em países com maior oferta de creches.

(25) Segundo Badinter e também Kartchevsky-Bulport (p. 17).

(26) De acordo com a PNAD/IBGE. In Bruschini, pp. 100, 103 e 12.

(27) De acordo com Bruschini, pp. 15, 16 e 72.

inserção das mulheres no trabalho assalariado pode ser assim resumida: as da camada majoritária, premidas pela pobreza, constituem as operárias desqualificadas ou semi-qualificadas das indústrias alimentícias, têxteis e do vestuário, as funcionárias inferiores do comércio e serviços, as faxineiras de firmas de limpeza e as empregadas domésticas; as da camada média, necessitando complementar o orçamento ou elevar o nível de consumo doméstico, são, na maior parte dos casos, funcionárias públicas, secretárias, professoras e enfermeiras; raras são aquelas que se situam no nível de gerência (seja no setor público ou no privado) ou nas carreiras científicas e tecnológicas.

A distribuição por setor de atividade revela, portanto, uma concentração no setor terciário, especialmente na prestação de serviços e atividades sociais. (Anuário Estatístico, 1983). Segundo Barroso (1982, p.23), "*...mais de 80% do contingente feminino ativo de 1970 trabalhavam em apenas 10 ocupações, todas consideradas de baixo prestígio e remuneração: empregadas domésticas (27%), trabalhadoras rurais (18%), professoras primárias (9%), funcionárias de escritórios (8%), costureiras (6%), etc.*"<sup>28</sup>.

Sendo o trabalho doméstico e reprodutivo o principal campo das atividades femininas, qualquer outra atividade assume o caráter de secundária ou complementar, o que justifica a prática discriminatória contra a mulher no mercado de tra

---

(28) A participação feminina nas atividades industriais, intensa no início do processo de industrialização (assim como a participação infantil) e maciça em alguns ramos (o que revela o mesmo processo de sexualização das ocupações) vem há muito declinando, segundo a análise de Pena.

balho. Com base em dados sobre diferenciais de salário, por sexo, controlando as variáveis individuais (idade, nível de escolaridade e ocupação) e conjunturais, Barroso chama a atenção para o fato de que a mulher ganha sistematicamente menos do que o trabalhador. Isso se dá até mesmo nas ocupações em que a *"participação feminina é maior, como na categoria dos professores, nas ocupações domésticas remuneradas e nas de serviços: a mulher que nelas trabalha não chega a ganhar nem a metade do que ganha o homem"*. (pp. 24 e 25)<sup>29</sup>.

Os dados sobre a distribuição da PEA masculina e feminina por classes de rendimentos mensal (em faixas de salário mínimo) demonstram que até o limite de 2 salários mínimos, as mulheres ganham sistematicamente menos que os homens; já nas faixas salariais mais elevadas a proporção de homens é sempre maior. Comparando-se, por exemplo, os percentuais de homens e mulheres situados na faixa até 1/2 salário mínimo/ até 39 horas de trabalho semanal, verifica-se que elas constituem (com relação às distribuições totais) quase o triplo dos trabalhadores nesta faixa; o fato da carga-horária ser inferior a 40 horas deixa de ser relevante, enquanto possível explicação para os menores salários, quando se observa que as mulheres ultrapassam os homens (em números relativos) na faixa até

---

(29) O estudo de Paiva, citado por Bruschini, confirma que "a discriminação salarial contra a mulher é ainda mais evidente justamente naquelas ocupações nas quais a participação feminina é maior". Assim, "em 1970 as professoras, que representavam 85% do magistério brasileiro, ganhavam o equivalente a 43% dos salários masculinos. As empregadas domésticas sofriam, na mesma ocasião, discriminação sexual ainda mais acentuada: sendo quase a totalidade da categoria (93%) seus rendimentos não iam além de 34% dos salários masculinos" (p. 53) (Paiva, Paulo de Tarso A. "A mulher no mercado de trabalho urbano". In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS II. Águas de São Pedro, 1980).

1/2 salário mínimo/49 horas ou mais de trabalho semanal. (Anuário Estatístico, 1983, p. 154).

Tomando-se a distribuição da PEA feminina pelas mesmas faixas salariais verifica-se uma extrema concentração nos níveis inferiores: com efeito, praticamente a metade das trabalhadoras recebe menos que um salário mínimo e aproximadamente 3/4 recebem no máximo dois salários mínimos. Tal situação tem sido erroneamente atribuída à concentração da mão-de-obra feminina em ocupações em tempo parcial e à sua menor qualificação (impeditiva do acesso às ocupações de remuneração superior).

Embora sejam por demais conhecidas as dificuldades enfrentadas no trabalho pelas mulheres com filhos, devido à inexistência de equipamento coletivo substitutivo do trabalho doméstico, esse fato não parece indicar claramente uma tendência à escolha de ocupações em tempo parcial. Segundo Barroso, a participação mais intensa da mulher no trabalho ocorre quando ela tem menos de 25 anos e vai declinando nas faixas etárias subsequentes, o que poderia significar uma retirada da força de trabalho motivada pelo casamento e maternidade. Contudo, Bruschini registra uma recente ampliação das taxas de participação em todas as faixas etárias, *"mais relevante sobretudo nas faixas intermediárias, refletindo tanto maiores oportunidades de trabalho para as mulheres com obrigações familiares, quanto maior premência de contribuir para a renda familiar"*. (p.20). Por outro lado, o fato de encontrar-se a menor taxa de atividade exatamente entre as mulheres casadas leva a constatar que as solteiras permanecem subocupadas.

Quanto ao nível de qualificação, Barroso registra que *"embora a PEA feminina tenha nível de instrução relativamente mais elevado que o dos homens, o treinamento das mulheres parece que tem sido frequentemente subutilizado"*. (p.20). E, citando Gouveia, desmistifica a crença na relação baixa qualificação-baixo salário da mão-de-obra feminina: *"a julgar pelo nível educacional dos trabalhadores do sexo masculino, as mulheres são supereducadas em relação aos requisitos das ocupações em que se encontram"*. (pp. 20-21).

De acordo com Bruschini, de modo geral as taxas de atividade feminina são tanto mais elevadas quanto mais instruída for a trabalhadora, devido a fatores como menor número de filhos e melhor condição sócio-econômica (o que possibilita dispor de empregadas domésticas, creches, escolas maternas). Porém, mesmo escolarizada a mulher não atinge os níveis ocupacionais que a formação ou qualificação escolar possibilita aos homens.

Há ainda que se ressaltar um ponto: as mulheres não são simplesmente discriminadas em termos salariais — elas não recebem um salário que garanta a própria subsistência. (Por isso, a situação das chefes-de-família é das mais dramáticas). *"Para garantir sua subsistência, elas têm de trabalhar além da jornada de trabalho considerada normal"*. (Barroso, pp. 26 e 27). Além disso, têm maior dificuldade de acesso aos benefícios da legislação trabalhista (férias, 13º salário, aposentadoria): não é raro que trabalhem sem carteira assinada, já que têm direito à previdência social através do pai ou marido. Apenas a mulher trabalhadora que é sozinha tem direito à irrisória apo

sentadoria de meio salário mínimo.

Em resumo, o trabalho das mulheres apresenta-se segundo características específicas e particulares na estrutura ocupacional: restrito a ocupações femininas, concentrado na base da pirâmide ocupacional, e mal remunerado independentemente da qualificação e jornada requeridas. As desigualdades salariais<sup>30</sup>, o desemprego e subemprego, o acesso deficiente ou insuficiente às garantias trabalhistas são condições que atuam mais intensamente sobre as trabalhadoras. E, sobretudo, a *"condição de trabalhadora remunerada é possibilitada ou restringida por sua posição na família, uma vez que a definição social de seu papel determina, como sua função prioritária, a reprodutiva e doméstica"* (Bruschini, pp. 73 e 74), o que implica, necessariamente, na grande maioria dos casos, uma dupla jornada de trabalho.

## 2.4 Explicando o trabalho de mulher

Segundo os objetivos deste estudo, interessa compreender a incorporação das mulheres em ocupações assalariadas, as razões históricas e as formas de manutenção da sua exploração enquanto significados sociais a partir dos quais se elaboram os sentidos pessoais inseparáveis do desenvolvimento

---

(30) Segundo Bruschni, "um dos artifícios frequentemente usados para burlar a lei que estabelece salário igual para trabalho igual é o de criar denominações diferentes para uma mesma função ou registrar a trabalhadora em cargo inferior àquele que efetivamente ocupa". (p.55).

das práticas sociais<sup>31</sup>.

Brevemente, do ponto de vista social, o trabalho das mulheres e, particularmente, o assalariamento, se inscrevem no desenvolvimento das relações de produção capitalista, cuja dinâmica — formas, modos de organização, funções — se encontra longe de ser esgotada enquanto objeto de estudo. Estudos preocupados centralmente com essa temática, partindo de revisões críticas da literatura recente, têm apontado as lacunas teóricas existentes<sup>32</sup>. O estado atual do problema é formulado por Pena, nos seguintes termos:

*"Em geral, os estudos sobre o trabalho feminino e a participação feminina na força de trabalho têm chegado à conclusão que também o trabalho constitui, para a mulher, um campo de subordinação: consistentemente elas ocupam postos mais baixos na hierarquia ocupacional que os homens, têm menores chances de mobilidade, recebem salários sistematicamente menores, apresentam uma taxa mais alta de instabilidade de emprego, exprimem politicamente sua condição de trabalhadora de forma menos agressiva e suas determinações de classe são mais sutis. Da mesma forma como tem sido importante detalhar os vários campos de subordinação da mulher, reiterar essas conclusões tem sido significativo; resta, entretanto, compreendê-las teoricamente.*

---

(31) Kergoat define práticas sociais como "um conjunto coerente (mas não necessariamente consciente) de comportamentos e atitudes observáveis no conjunto da vida cotidiana (conjunto que as relações sociais tornaram coerente)". In Kartchevsky-Bulport, p. 79.

(32) É o caso de Pena, ao focar a participação da mão-de-obra feminina no processo de industrialização brasileiro.

A rigor, a posição subordinada da mulher enquanto trabalhadora assalariada tem sido tratada como consequência de sua mentalidade familista e anticapitalista, de uma socialização voltada para aspectos expressivos e pouco instrumentais, de uma "mística feminina" que a conforma à família e lhe torna estranho o trabalho coletivo. A mulher levaria para o domínio do trabalho coletivo as determinações sociais de seu sexo; tais determinações em última análise, seriam aqueles incidentes sobre o seu papel na família, sua expressividade, seu afeto, sua capacidade de integrar; paralelamente, sua falta de qualificação, sua irracionalidade, sua pouca instrumentalidade". (Pena, p.34).

Conquanto muitos estudos resultem por ter mais um caráter descritivo do que explicativo, esse fato essencialmente remete à complexidade do problema. Quaisquer críticas à superficialidade e parcialidade das abordagens conhecidas remetem à constatação de que elas são insuficientes para cobrir fenômenos diversificados que, embora tenham uma especificidade comum, se inscrevem num contexto extremamente dinâmico e recente.

Por outro lado, as determinações sobre o trabalho feminino são geradas simultaneamente no mercado e fora dele. Lembrando o enfoque da articulação entre produção e reprodução, o assalariamento e o surgimento do trabalho doméstico são "dois momentos de um único e mesmo movimento" que veio aprofundar a especificidade das mulheres. (Hakiki-Talahite, p. 109). Assim, a "mentalidade familista" não é "anticapitalista" e a socialização para a família não é incompatível com a exploração

do trabalho seja doméstico, seja assalariado. Do mesmo modo, a falta de qualificação, racionalidade e instrumentalidade deve ser relativizada.

As determinações referentes ao papel familiar devem ser enfatizadas na medida em que são tanto objetivas quanto subjetivas. A identificação da mulher com a família baseia-se numa dependência recíproca que é tanto econômica (trabalho doméstico e/ou consumo assegurado pelo seu salário) quanto ideológica e psicológica (papel afetivo/expressivo da esposa e da mãe). O processo de socialização (vivência e aprendizado do papel e valores), assim como o trabalho reprodutivo e domêstico cotidiano moldam psicologicamente a mulher de tal sorte que a família a ocupa e a produz continuamente.

Do ponto de vista individual, trata-se de compreender a relação da mulher trabalhadora enquanto sujeito (atividade-consciência) com o contexto estrutural e superestrutural (prática sócio-histórica) mediante (e mediada por) uma prática específica. Interessa primordialmente considerar as representações sociais sobre o trabalho, da perspectiva da trabalhadora, na tentativa de compreender sua prática. (As críticas à utilização de certas categorias que não expressam a totalidade do fenômeno, ou mesmo representam viéses mais justificativos do que explicativos, interessam apenas secundariamente). Nesse sentido, certos elementos descritivos — referentes sempre a significações sociais mais gerais ou predominantes — ensejam o estudo de uma perspectiva psico-social<sup>33</sup>.

---

(33) Por exemplo, as características do trabalho assalariado da mulher descritas por Foggart, Rapoport e Rapoport (Sex, Career and Family ..).

As questões fundamentais concernentes à gênese histórica e aos mecanismos, a nível social e individual, da subordinação da mulher e da trabalhadora ainda não foram suficientemente respondidas. Referências produzidas por diferentes orientações teóricas podem servir de guia para a compreensão tanto do contexto mais geral e mais particular do trabalho feminino (as condições em que se dão as práticas), quanto dos múltiplos determinantes (macro e micro-estruturais, jurídicos, ideológicos, mais ou menos conjunturais) das práticas específicas, ou seja os motivos políticos, pessoais... Evidentemente não é possível aqui fazer o levantamento rigoroso e exaustivo dessas referências; serão registrados apenas, brevemente, alguns comentários com a finalidade de demarcar o contexto histórico-social e teórico.

a) as análises marxistas permitem situar a incorporação da mão-de-obra feminina à produção no momento da passagem da manufatura à grande indústria: a automação e a desqua-

(33) Cont.

... - Sage Publications, Londres, 1971) e criticadas por Pena (pp.44 e 45) como um conjunto de estereótipos com pretensão científica, podem ser consideradas como uma descrição válida da relação das mulheres com o seu trabalho, enquanto representação social de práticas ainda atuais:

- 'a) as mulheres tendem a apresentar interesses mais amplos (leia-se, mais inespecíficos) que os homens, ser menos motivadas a alcançar posições altas de mais poder e riqueza; sua ambição é mais horizontal que vertical;
- b) mulheres tendem a ser menos empenhadas e menos competitivas que os homens em suas carreiras;
- c) mulheres adotam mais que os homens, um estilo de trabalho informal, pessoal e expressivo (emocional e falante);
- d) as mulheres com maior probabilidade são tensas, autoconscientes, atentas a detalhes, não inclinadas a delegar e melhores em rotina do que em iniciativa;
- e) mulheres não são aceitas em certos campos como colegas, superiores ou sócias de negócios;
- f) mulheres são um mau risco".

Ora, estereótipos e juízos de valor são parte integrante da realidade, ou seja, são elementos constitutivos das representações sociais enquanto fatos de consciência.

lificação do processo de trabalho possibilitaram a exploração do "trabalho barato" de mulheres e crianças. Evidentemente Marx e Engels não explicaram a especificidade da condição de mulher, do seu trabalho e da sua opressão: a divisão sexual do trabalho foi tomada como um dado, assim como a maior valorização das tarefas produtivas em detrimento das tarefas reprodutivas; o trabalho doméstico não foi tratado como atividade geradora e reprodutora da força de trabalho em bases cotidianas<sup>34</sup>.

Assim, a subordinação é abordada no contexto da produção das condições materiais de existência, da divisão sexual do trabalho "no tipo de organização que coloca a precedência da produção de valores da produção de valores de troca sobre a de valores de uso" (Pena, p. 55), sendo relacionada às formas históricas de propriedade, reprodução e família. A participação da mulher na produção social é considerada contraditória com a sua participação na família (dada a dificuldade de trabalhar na esfera pública e cumprir os deveres familiares). A superação da contradição (uma vez que a participação na indústria pública é a primeira condição para a libertação) reside na criação de um novo tipo de família baseada em direitos iguais dos dois sexos.

---

(34) Trotsky reconheceu que "até que não haja uma igualdade real entre marido e mulher no seio da família não podemos falar seriamente da igualdade no trabalho social e na política. Enquanto a mulher estiver aprisionada ao trabalho doméstico, ao cuidado da família, à cozinha e à costura todas suas possibilidades de participação na vida política e social estarão extremamente cortadas". In Mujer, Familia y Revolución, Ediciones Rojas, nº 23, Barcelona, 1978, p. 12, citado por Pena.

De acordo com Pena (pp. 64 e 65), as vantagens para o capitalismo da utilização da força de trabalho feminina são assim explicadas por Marx em *O Capital*: "teoricamente, (...) numa estrutura social que é tão patriarcal quanto capitalista", existe a possibilidade da força de trabalho feminina ser trocada abaixo do seu valor, "como uma forma de extração de mais valia absoluta". Além disso, com o emprego de todos os membros da família, "o valor da força de trabalho é depreciado, na medida em que os custos de reprodução são compartilhados por toda a família, permitindo a intensificação dos níveis de exploração". A expansão do emprego feminino pode ensejar "uma expansão na demanda por artigos prontos, ampliando o processo de circulação e permitindo a realização do excedente gerado no sistema produtivo nesse setor", substituindo assim o trabalho doméstico. "Finalmente, (...) o emprego de mulheres divide a classe operária, minando a capacidade de resistência dos trabalhadores masculinos".

Outro aspecto da discussão marxista, relacionado com o trabalho assalariado das mulheres, refere-se ao conceito de "exército industrial de reserva"<sup>35</sup>. O trabalho feminino desempenharia funções de natureza idêntica às do exército de reserva, sendo ciclicamente absorvido e rebaixando o nível geral de salários<sup>36</sup>. Pena considera a categoria "estagnada" do exérci-

(35) O "exército industrial de reserva" fornece uma população flexível de trabalhadores que pode ser incorporada ou expulsa da produção em momentos de expansão ou crise, consistindo num elemento de competição entre trabalhadores porque tanto deprecia o nível salarial quanto força-os a se submeterem a uma intensificação dos níveis de exploração. (Pena, p. 67).

(36) "Usualmente pensa-se que o papel do exército industrial de reserva é o de controle dos níveis de salário e neste sentido a utilização de força de trabalho feminina parece ter historicamente cumprido esta função. Quando observa-se a evolução dos salários em diferentes ramos da indústria em diferentes sociedades capitalistas, a partir dos meados do século XIX, os movimentos de baixa de salário real estão associados à expansão do emprego de mão-de-obra feminina". (Pena, p.28).

to de reserva adequada para compreensão do trabalho feminino: "*praticamente inexaurível, pode ser encontrada basicamente nas indústrias domésticas*"; forma uma parte do exército ativo, cujas "*condições de vida são ainda piores que a do conjunto da classe trabalhadora e é caracterizada pelo máximo de tempo de trabalho e mínimo de salário*". Trata-se de uma categoria não dependente exclusivamente do salário "*para cobrir seus custos de reprodução — como trabalhadores enclavados em economias de subsistência ou mulheres em famílias trabalhadoras*".(pp. 67 e 68)

Enfim, trata-se de uma explicação da exploração capitalista em que a questão do trabalho da mulher não é central. Em todo caso, reconhece-se que a sobre-exploração da trabalhadora é decorrente da organização das relações entre os sexos na família sendo, portanto, determinada por formas de relações sociais que extrapolam espacial e temporalmente a esfera produtiva.

b) Os estudos a respeito do processo de segmentação do mercado de trabalho constataam a presença feminina no mercado de trabalho secundário<sup>37</sup>. Assim como negros e imigrantes (migrantes, no caso do Brasil), as mulheres são consideradas integrantes do mercado secundário com base em certos critérios comuns (que as distinguem dos trabalhadores do mercado primário): são mais facilmente despedidas; apresentam pouca inclinação para aquisição de treinamento e ou experiência; não valorizam as

---

(37) O mercado de trabalho secundário é definido pela ausência de condições que caracterizam o mercado de trabalho primário: maiores salários, melhores condições ambientais, alto grau de segurança, carreira e oportunidades de ascensão.

recompensas econômicas; não apresentam condições propícias ao desenvolvimento de relações de solidariedade entre si<sup>38</sup>. Reconhece-se que "*ocupações femininas frequentemente requerem e encorajam uma mentalidade 'servil' — uma orientação a prover serviços a outras pessoas e particularmente a homens. Essas características são encorajadas pela família e instituições escolares*"<sup>39</sup>.

É óbvio que tais estudos, delimitando seu campo às relações entre divisão sexual do trabalho e segmentação do mercado, não pretendem explicar a especificidade da incorporação das mulheres ao mercado de trabalho secundário ou a sua segregação em determinadas ocupações. Se, por um lado, as estratégias de controle do trabalho (que incluem a manipulação de antagonismos étnicos, raciais e sexuais) não são suficientes para explicar a especificidade da exploração das mulheres (ou seja, porque são elas passíveis dessa alocação maciça ao mercado de trabalho secundário), por outro lado, tampouco se logrou explicar a manutenção da divisão sexual do trabalho na estrutura produtiva (o processo de produção capitalista seria cego ao sexo) e das desigualdades salariais entre os sexos.

Assim, o problema é associado à atuação conjugada dos requisitos ocupacionais a nível de organização do processo de trabalho e do mercado (segundo a lógica capitalista, que

---

(38) De acordo com R.D. Barron e G. Norris. "Sexual Division and the Dual Labour Market", mimeo. Citado por Pena.

(39) M.Reich, D.Gordon e R. Edwards - "Dual Labour Market: a Theory of Labour Market Segmentation". American Economic Review, maio de 1973, pp. 361 e 362. Citado por Pena.

"se aproveitaria das mulheres") e das instituições socializadoras que propiciam o desenvolvimento da "mentalidade servil", acomodada, sem ambição... "adequada" à exploração. Remete, portanto, à consideração das práticas sociais sobre as quais se opera a discriminação<sup>40</sup> e nas quais se situa o indivíduo — objeto e sujeito de sua contínua produção e reprodução.

Com efeito, a posição da mulher na estrutura ocupacional não é apenas inferior, é especificamente inferior por ser determinada pela posição social de seu sexo. O contexto das relações entre os sexos é o da repartição desigual do trabalho desde a família — é a partir desse contexto que se desenvolve a sexualização das ocupações assim como uma hierarquia salarial em que as mulheres são mantidas na base.

Para Bruschini (1985), a concentração das mulheres em empregos de baixa qualificação e salário inferior, na base da pirâmide de prestígio ocupacional, é decorrente da divisão sexual do trabalho e da posição social da mulher. A sexualização das ocupações relaciona-se com a desigualdade salarial entre homens e mulheres de modo que *"há grande quantidade de mão-de-obra concentrada em pequeno número de 'trabalhos de mulher' que por sua vez são os de menor prestígio, porque refletem a posição do sexo feminino na sociedade"*. (pp.50 e 51)<sup>41</sup>.

---

(40) As formas de discriminação constituem práticas que se articulam com outras práticas.

(41) E acrescenta outros fatores que "podem ter papel importante para explicar a discriminação salarial: o menor acesso da mulher a cargos de chefia e supervisão; seu menor poder reivindicativo, consequência direta de um processo de socialização que visa fazer das mulheres seres dóceis e submissos; a menor tradição político-sindical das atividades terciárias, nas quais elas se concentram em comparação com as da indústria de transformação. Sejam quais forem as razões, o fato é

Na indústria, a medida em que a mão de obra masculina se qualificou, as mulheres ingressaram em atividades produtivas desvalorizadas e em regressão, nos postos hierárquicos mais baixos, dentro de um movimento geral de desqualificação da classe operária. E o mesmo tende a ocorrer no setor terciário. Segundo Pena (1981), a mão de obra feminina tem sido drenada para os setores tradicionais: segmentos da indústria e comércio e trabalho de escritório. *"Desde o final do século passado, as mulheres tornaram-se o principal reservatório de mão-de-obra, o que representa 'o movimento ascensional das ocupações mal pagas, domésticas e suplementares'"*<sup>42</sup>. Assim, considerando que *"a reprodução das relações sociais capitais de produção são também a reprodução da divisão sexual do trabalho"* (p.81), Pena coloca a incorporação do trabalho feminino no quadro de desqualificação do trabalho em geral — o que não é suficiente para explicar a inferioridade das mulheres nas relações de trabalho.

Bruschini<sup>43</sup>, a propósito do crescimento da participação feminina na indústria (tanto nos setores tradicionais como nos modernos) na década de 70 no Brasil, menciona a rotinização e desqualificação no processo de trabalho como fator de ampliação da tendência à incorporação das mulheres *"porque es*

---

(41) Cont.

... que as mulheres, mais dóceis, mais pacientes, menos reivindicativas, confinadas a poucas ocupações, concentram-se sempre nas faixas salariais mais baixas" (Bruschini, p. 51).

(42) Pena baseia-se em Braverman, H. Trabalho e Capital Monopolista: a Degradação do trabalho no Século XX Zahar, Rio de Janeiro, 1978.

(43) Bruschini se apoia em Humphrey, J. "Trabalho feminino na grande indústria paulista", São Paulo, CEDEC, 1984 e Stolcke, Verena. "Position paper for the SSRC workshop on social inequality and gender hierarchy in Latin America". mimeo, 1983.

tas se acomodariam mais a tarefas rotineiras e monótonas, que exigem muita atenção e coordenação motora, como as linhas de montagem das indústrias elétricas e eletrônicas. Outra razão seria o fato de que as mulheres têm se revelado operárias menos reivindicativas e mais estáveis no emprego, sem contar que costumam ganhar menos do que os homens. (...) as mulheres não são mais dispostas a fazer os trabalhos mais monótonos porque são mais obedientes, mas também porque a experiência física do trabalho doméstico as predispõe para trabalhos que exigem mais destreza e paciência". (pp. 47 e 48).

Essa análise de Bruschini parece sugerir que o próprio desenvolvimento do processo de trabalho requer atenção, minúcia e flexibilidade manual, qualidades desenvolvidas na socialização feminina. Em todo caso, parece evidente que fatores relativos ao processo de trabalho combinam-se com elementos políticos e ideológicos enquanto fatores explicativos da especificidade da incorporação feminina ao mercado de trabalho. Essa especificidade diz respeito fundamentalmente ao estatuto social das mulheres — e não à sua vinculação sócio-profissional, cujas categorias são sexuadas; diz respeito, enfim, à "imagem específica dos papéis sociais que se supõe desempenhados pelas mulheres". (Kartchevsky-Bulport, p. 20).

c) O recorte teórico que toma o vínculo orgânico entre produção e reprodução, trabalho assalariado e doméstico pretende abordar o trabalho produtivo da perspectiva da articulação com o trabalho reprodutivo<sup>44</sup>. Supõe a formulação de

---

(44) E inversamente: a consideração do trabalho reprodutivo da perspectiva da articulação com o trabalho produtivo, ou seja, a dinâmica do trabalho reprodutivo face as transformações na produção, particularmente com o assalariamento das mulheres.

um conceito de trabalho que abranja o trabalho produtivo e reprodutivo. De fato, até o momento, a maior parte dos estudos tem contemplado o trabalho produtivo em detrimento do trabalho reprodutivo, que permanece uma categoria ainda pouco enfocada. Mesmo os estudos sobre o trabalho doméstico analisam-no da ótica e segundo os critérios definidores do trabalho produtivo. Já os diversos estudos sobre família não têm focado centralmente a categoria trabalho<sup>45</sup>.

O trabalho reprodutivo tem sido designado como esfera exclusivamente feminina, a partir da ligação com a reprodução biológica. Consiste no exercício de uma gama de atividades relacionadas diretamente — biológica, ideológica e materialmente — à produção de seres humanos: gestação, amamentação, socialização, cuidados com a saúde e bem estar, trabalho doméstico (alimentação, higiene, vestuário e manutenção de todos os utensílios e objetos domésticos) — atividades de criação e conservação da vida da família e de seus membros. Tais atividades demandam tempo, desgaste de energia, conhecimentos e habilidades superiores a muitas atividades assalariadas<sup>46</sup>; no entanto, o trabalho reprodutivo, ao imbricar-se com um papel social<sup>47</sup>, define-se como expressão amorosa e/ou obrigação moral: a partir da naturalidade da reprodução biológica e da afetividade que permeia os laços familiares, todas as suas atividades adquirem cunho natural e moral<sup>48</sup>.

---

(45) Mais ainda do que articular família e produção, tratar-se-ia de estudar a produção da família em seus vários aspectos.

(46) Duran (1981) descreve as características, processo e condições de trabalho da dona de casa.

(47) Mitchell (1973, p. 106) considera que na sociedade capitalista o papel da mulher na reprodução tornou-se o "complemento espiritual" do papel do homem na produção.

(48) A divisão sexual do trabalho é assim legitimada pois tanto o trabalho doméstico quanto a afetividade possuem caráter compulsório regulado pelo casamento.

Velado seu caráter de trabalho socialmente necessário à reprodução e produção da vida, a contribuição social da mulher é negada; a contribuição econômica gerada pelo seu trabalho (reprodução cotidiana e geracional da força de trabalho/produção de valores de uso) permanece invisível, ao ponto da dona de casa ser considerada inativa. Assim, a ideologia da "naturalidade" do trabalho reprodutivo implica o não reconhecimento do trabalho feminino que assume a característica de não-trabalho (caso da dona de casa) ou de trabalho barato (caso da trabalhadora assalariada).

E porque o trabalho reprodutivo é necessário e indispensável, o papel na reprodução relaciona-se estreitamente às formas de exclusão e incorporação das mulheres à produção, às entradas e saídas do mercado, às "ocupações femininas". As relações de reprodução constituem "*parte integrante da organização do trabalho e um instrumento efetivo de acumulação de excedentes*" (Pena, p. 14). Ao mesmo tempo, a designação prioritária das mulheres à reprodução condiciona a sua relação com o trabalho assalariado numa sociedade que vive o fenômeno do assalariamento sob a vigência dos valores patriarcais tradicionais.

Tanto assim que a condição de reprodutora — inserida em relações familiares de dependência — foi considerada à medida em que se fazia necessário o trabalho feminino assalariado; a submissão à família e o lugar restrito no trabalho coletivo tornaram-se objeto de regulamentação estatal através de legislação específica<sup>49</sup> no interesse do amparo à família e pro

---

(49) A reorganização da reprodução sob o modo de produção capitalista tornou-se desde muito cedo uma questão de Estado, ou seja, do domínio político e público.

teção à saúde da trabalhadora<sup>50</sup>. "Supunha-se não somente preservar uma mercadoria — força de trabalho — quanto funções reprodutivas, ambas corporificadas no mesmo agente". (Pena, p. 139).

d) Numa vertente bem econômica, as análises do trabalho doméstico destacam a produção da mercadoria força-de-trabalho (que gera a mais-valia) através da criação dos valores de uso consumidos cotidianamente<sup>51</sup>. Apontam, ademais, para a articulação dessa forma de expropriação ao processo de produção capitalista<sup>52</sup> ausente na teoria econômica, marxista ou não, que contempla apenas o trabalho produtivo assalariado. Como lembra Pena (1981), o termo "produção social" não abrange o trabalho doméstico.

O trabalho doméstico distingue-se do trabalho assalariado<sup>53</sup> por ser privado, caracterizando-se pela oferta de tempo ilimitada e não-objetivação por dinheiro. Como o seu desempenho ocorre "fora" das relações capitalistas de produção,

- 
- (50) No Brasil, a partir do Código Civil de 1916 e até 1943 (quando passou a vigor a CLT), a mulher carecia da autorização do marido para vender sua força de trabalho no mercado (exceto quanto este não fornecesse os meios para a subsistência da família). A proteção à saúde (semelhante à relativa aos menores) incluía a proteção à maternidade e recomendava o trabalho "leve" e "monótono", isto é, desqualificado e mal remunerado.
- (51) De acordo com Pena, "a força de trabalho necessita, para ser trocada, de um agente, este agente é um trabalhador/a, produzido/a por uma mulher; sua capacidade de trabalhar e vender sua força de trabalho é cotidianamente repostada pelo trabalho doméstico executado por uma mulher". (p.71)
- (52) A dona de casa torna-se dependente dos membros masculinos assalariados da família, tendo parte do seu próprio custo de reprodução embutido no salário deles; não se reconhece que o provedor da família é dependente do trabalho da mulher, mesmo que o trabalho dela fora de casa seja considerado uma ameaça à estabilidade da família.
- (53) Não se está considerando aqui o trabalho doméstico assalariado que, pelas mesmas condições, é extremamente mal pago.

as relações econômicas nele encerradas são invisíveis de tal sorte que aparece simplesmente como relação pessoal de serviço — gratuito porque ofertado para a família<sup>54</sup>. Assim, embora se trate de trabalho socialmente necessário e útil, o trabalho doméstico é representado como "natural" pois confunde-se com o papel familiar da mulher graças à teia de componentes afetivos e morais vinculados aos significados da casa/lar e das pessoas a quem se destina.

A atribuição do trabalho doméstico às mulheres, sua exploração e não-valorização se articulam com a exploração do trabalho assalariado<sup>55</sup> seja pela utilização das habilidades adquiridas no desempenho do trabalho doméstico, seja pela atribuição de tarefas assemelhadas ou simplesmente desqualificadas e desvalorizadas. Kergoat chama a atenção para o fato de que qualidades como destreza, minúcia, rapidez (desenvolvidas no trabalho doméstico) e demandadas à operária, por exemplo, são "legitimamente" negadas pelos empregadores por serem consideradas inatas (e não adquiridas), de modo que as próprias trabalhadoras interiorizam essa desvalorização (já que sua qualificação é obtida na esfera privada, portanto fora dos canais institucionais de qualificação)<sup>56</sup>.

---

(54) "...a mulher se torna muito mais do que o símbolo, a própria encarnação desse reverso da socialização mercantil — o dentro em oposição ao fora; o privado em relação ao social; o objeto frente ao sujeito; a negação face a realização, e agora o não-valor, a atividade gratuita, num mundo dominado pelas relações de dinheiro..." (Hakiki-Talahite in Kartchevsky-Bulport, p. 108).

(55) "... o assalariamento vai significar para elas, antes mesmo de se tornarem assalariadas, sua alocação ao processo de trabalho doméstico" (Hakiki-Talahite, in Kartchevsky-Bulport, p. 112).

(56) "As operárias não são operárias não-qualificadas ou trabalhadoras manuais porque são malformadas pela escola, mas porque são bem formadas pela totalidade do trabalho reprodutivo". Kergoat, in Kartchevsky-Bulport, p. 84.

No trabalho industrial — historicamente o primeiro locus de incorporação maciça das mulheres — é óbvia a relação entre a absorção feminina nas indústrias têxtil, de alimentos, perfumaria e confecções (cujos salários médios eram mais baixos em relação a outros ramos industriais) e o trabalho doméstico tradicional. Mais do que uma similaridade dos produtos, trata-se de uma similaridade de papéis, conquanto haja mudado o local e as relações de trabalho<sup>57</sup>.

Em suma, a consideração do trabalho doméstico quando se trata da trabalhadora assalariada, é imprescindível por duas razões: a primeira diz respeito à representação social do trabalho doméstico como trabalho de mulher, natural, não pago; a segunda refere-se ao fato concreto de que ele antecede e sucede a qualquer outra atividade no cotidiano e, portanto, constitui necessariamente uma segunda jornada de trabalho para a mulher assalariada<sup>58</sup>.

e) Num ângulo mais específico, alguns estudos têm focalizado o trabalho reprodutivo, circunscrito ao âmbito da família sob as relações patriarcais, constituindo um papel social. A essência desse papel é a reprodução biológica — a condição biológica da mulher teria sido o fator determinante tanto da sua fraqueza como produtora nas relações produtivas, quan

---

(57) Pena (1981) contesta tal similaridade alegando que o processo de fabricação na indústria era qualitativamente diferente das tarefas domésticas, assim com a utilização da força de trabalho feminina na produção diferia substancialmente das relações sexuais ou geracionais no interior da família. (p. 142). Ora, num outro nível, não se trata essencialmente do mesmo papel?

(58) Mesmo no caso da contratação de serviços domésticos, jamais a dona de casa se encontra completamente liberada, permanecendo responsável pela organização, supervisão e complementação do trabalho doméstico.

to da sua importância como uma possessão nas relações reprodutivas, o fator primeiro da subordinação<sup>59</sup>. Sua importância decorre do fato de que a fertilidade das mulheres é a condição sine-qua-non da produção dos indivíduos/reprodução da espécie — bem como da mercadoria força-de-trabalho.

*"Durante muito tempo, a produção dos indivíduos foi reduzida a um resultado natural das relações sexuais em detrimento de seu caráter social, e isso pareceu justificar sua exclusão das teorias do capitalismo".* (Chabaud e Fougeyrollas - Schwebel, in Bulport, p. 113)<sup>60</sup>. O recente acesso à contracepção parece vir delinear, finalmente, a possibilidade do reconhecimento do seu caráter de trabalho. Segundo Fouque (1982) uma mulher grávida produz o equivalente a quatro horas de trabalho profissional por dia<sup>61</sup>; os processos biológicos que se dão na gestação, parto e amamentação necessitam de alimentação e descanso suplementar, além de considerável investimento de tempo em atividades de adaptação e apoio (controle médico, preparação física e psicológica, aprendizado em saúde e demais cuidados com o recém-nascido, reorganização doméstica e profissional, etc.); tais processos geram uma série de atividades sociais, relativas ao desempenho de um novo papel, que consti

---

(59) Nesse ponto parece haver convergência entre análises "marxistas" e "feministas" (embora as primeiras não se atenham à especificidade da subordinação da mulher).

(60) A "invisibilidade" do caráter social da reprodução atesta o vínculo entre subordinação e capacidade reprodutiva, ignorado pelas teorias econômicas. De fato, a dinâmica do patriarcalismo/relações de sexo, não sendo redutível à de modo de produção/relações de classe, permaneceu na obscuridade até ser denunciada pela teoria feminista. Veja-se Millet, K. *Sexual Politics*, Hart Davis, Londres, 1971 e Firestone, Shulamith. *The Dialectic of Sex*, Bantam Books, New York, 1972.

(61) Mais uma vez utiliza-se como parâmetro o trabalho produtivo. Contudo, antes de proceder à crítica de tal comparação (que não será desenvolvida aqui), trata-se de ressaltar a denúncia/reconhecimento da desvalorização da reprodução biológica.

tuem trabalho<sup>62</sup>.

Vale a pena considerar que, com o advento da concepção, a maternidade perdeu o caráter de fato biológico imutável e incontrolável; tornando-se voluntária, deixa de ser a única e definitiva vocação da mulher, possibilitando a transformação do seu papel social. O controle da reprodução vem colocando em cena aspectos inusitados: surgem bancos de óvulos e esperma, bebês de proveta, úteros de aluguel; as mães biológicas profissionais, que gestam sob encomenda, são um indício de que a reprodução biológica já começa a ser reconhecida como um trabalho. Enquanto função natural, a maternidade — embora exaltada ideologicamente, precisamente para encobrir a opressão resultante da redução da mulher à função reprodutora — não se revestia de maior valor<sup>63</sup>. A negação do seu caráter natural, então, poderá por em evidência seu valor como função socialmente necessária e, por conseguinte, o valor da contribuição da mulher<sup>64</sup>.

Os valores associados à reprodução biológica e ao papel da mulher relacionam-se com o desempenho do trabalho as salariado — observa-se em geral uma correlação entre menor número de filhos e maior taxa de atividade feminina — e, sobretu

---

(62) Pena refere-se ao "tempo socialmente necessário" gasto na reprodução. Se esse tempo corresponde ao desempenho de atividades (que de outra forma poderiam gerar mais-valia, ser trocadas por um salário, etc.) por que não consistiria em trabalho (quando ademais aponta-se a necessidade de reconceituar trabalho)?

(63) Sob o patriarcado, a maternidade é um valor que se expressa em confinamento e restrições à liberdade de desenvolvimento das mulheres.

(64) "O valor é a emanção de relações sociais, nas quais as mulheres, em particular, têm um lugar determinado". (Hakiki-Talahite, in Kartchevsky-Bulport, p. 100).

do, influenciam a relação com o trabalho, seu significado em face do papel reprodutor e seu sentido pessoal; esses valores, sem dúvida, dizem respeito à desvalorização do trabalho de mulher na esfera produtiva e à sexualização das ocupações nessa fase em que as mulheres principiam a vender sua força de trabalho.

f) Uma outra abordagem da questão consiste em focalizar o papel reprodutor feminino em relação à tarefa de socialização das crianças. "*O 'destino' biológico da mulher enquanto mãe se torna uma vocação cultural no seu papel de socializadora das crianças*" (Mitchell, p. 115)<sup>65</sup>. Esse papel socializador da mãe, tem sido objeto, nas últimas décadas, de uma crescente ênfase: a partir da retração no papel reprodutor, decorrente do acesso à contracepção, acentuou-se a função psico-social da família. Ademais, o avanço propiciado pela Psicologia quanto à compreensão científica da infância (sua importância crucial no curso da vida do indivíduo), tem sido largamente utilizado como argumento para reafirmar a função materna. E embora a expansão da escolarização venha reduzir a função da família no processo de socialização, de modo geral, este ainda se encontra longe de ser assumido como tarefa social, ou de homens e mulheres igualmente.

De fato, o processo de socialização, para criar as pré-condições para a estabilidade e integração posteriores, exige um extraordinário grau de atenção e inteligência, além de constância, da parte do adulto socializador; porém, não há

---

(65) A "adequabilidade" feminina para a socialização se origina de sua condição fisiológica: sua capacidade de produzir leite e relativa in capacidade para o trabalho pesado.

como se inferir daí a exclusividade da mãe biológica, ou da mulher, como socializadoras<sup>66</sup>. A socialização como vocação materna, além de tornar-se mais um instrumento de opressão sobre a mulher, é também prejudicial para as crianças (presença obrigatória da mãe/ausência do pai e de outros diversos), conforme vem sendo denunciado na literatura especializada. Por outro lado, a educação pré-escolar e primária, sendo igualmente assumida por mulheres, vem reproduzir no âmbito público a mesma exclusividade da presença feminina na educação infantil — fato igualmente questionável<sup>67</sup>.

Ora, a rigidez do papel materno cria um padrão comportamental, mais ou menos compulsivo, bastante "adequado" ao exercício das ocupações de assistência à infância; esse padrão comportamental — já denominado "maternagem" — possibilita a transposição do papel tradicional para o novo quadro do trabalho assalariado: nessas atividades, de remuneração sempre inferior, a mulher estende o papel desempenhado na família, projetando sua identidade social no trabalho profissional.

**g)** De modo geral, o papel específico da mulher na divisão sexual/social do trabalho é considerado, segundo alguns estudos, *"a causa determinante da posição subalterna que ocupa na hierarquia produtiva e de sua estigmatização enquanto 'trabalhador de segunda categoria' "* (Fundação Carlos Chagas,

---

(66) O processo de socialização é, em si mesmo, inerente à vida social, mas o agente socializador e as formas utilizadas podem variar — não necessariamente a família nuclear, ou os pais biológicos, ou apenas um deles: a mãe, e nem tampouco a figura feminina.

(67) Rosemberg e Pinto (1985) chamam a atenção para as implicações desse fato.

1981, p. 33). A análise do trabalho feminino e da condição da trabalhadora está imbricada na análise desse papel porquanto este contém necessariamente e obrigatoriamente o trabalho reprodutivo e, mais ainda, as normas, padrões, valores e significados sociais que compõem as práticas sociais e que definem a identidade da mulher.

Como já foi referido, o quadro geral dessa análise é o da subordinação da reprodução à produção, da mulher ao homem — na organização social patriarcal o papel da mulher restringe-se à esfera reprodutiva familiar; sob o modo de produção capitalista, o trabalho da mulher em geral e o seu trabalho produtivo em particular têm sido objeto de expropriação e de exploração específicas; o desenvolvimento do capitalismo/modo de produção se articula ao patriarcalismo/modo de reprodução, subvertendo tanto as condições da produção de bens quanto as condições da produção dos seres humanos, separando os espaços e tempos da produção e da reprodução<sup>68</sup>, afetando as relações entre os sexos e os papéis sociais. Nesse contexto, é necessário enfatizar o caráter histórico do assalariamento feminino: a relação das mulheres com o trabalho produtivo é algo novo nesse quadro de subordinação que simultaneamente alarga os limites do papel tradicional e recompõe sua especificidade.

De um lado, tem-se a desvalorização do trabalho da mulher expressa na posição subordinada e remuneração inferior.

---

(68) Cf. Combes e Haicault, "Produção e Reprodução, Relações Sociais de Sexos e de Classes", in Kartchevsky-Bulport, pp. 23-43.

De acordo com Le Doaré (in Karchevsky-Bulport, pp. 60-61) tal desvalorização é decorrente de um "mecanismo ideológico específico a toda relação de dominação (aqui, através da divisão sexual do trabalho, da dominação dos homens sobre as mulheres) que consiste em negar o Outro, impondo-lhe uma identidade abstrata. É por causa desse mecanismo que (...) uma operária não pode fazer reconhecer — e valorizar sua habilidade manual, por exemplo, pois esta não é uma característica individual qualificando sua força de trabalho, mas uma qualidade inerente à sua natureza de mulher...".

O papel social parece preponderante na determinação de um "valor abstrato da mão-de-obra feminina submetido, por razões econômicas e por um processo de homogeneização ideológica, aos esquemas impostos tradicionalmente pela divisão sexual do trabalho, que tende a limitar as mulheres a funções determinadas a priori, a partir de uma definição sócio-cultural de seu sexo, sem que se levem em consideração suas qualidades individuais: mão-de-obra barata, não qualificada, móvel = mão-de-obra feminina". (Idem, p. 56). "É justamente explorando o caráter tradicionalmente desvalorizado do trabalho feminino que o capital pode negar uma qualificação real." (p. 58).

De outro lado, o processo de divisão capitalista do trabalho tem incorporado uma divisão sexual que atribui às mulheres as tarefas manuais e/ou expressivas. Pena (1981), analisando a participação feminina no processo de industrialização brasileiro no período 1870-1950, registra, por exemplo, que as mulheres sofreram restrições quanto ao ingresso em cursos de treinamento profissional e em empregos qualificados no setor fabril, concentrando-se nas atividades manuais e obtendo salários mais baixos do que os masculinos porque "era socialmente legítima a consideração da mulher como trabalhadora complementar e que, como tal, vendia mais barato sua força de trabalho. (...) ela e sua família consideravam o seu salário como suplementar e provisório"

Do mesmo modo, o crescimento do setor terciário<sup>69</sup> e a estatização de atividades anteriormente privatizadas no âmbito familiar, absorvendo a maior parte da força de trabalho feminina ativamente aplicada, transformou as mulheres em ser

(69) Como já foi mencionado, a participação das mulheres é predominante entre os trabalhadores desse setor.

vidoras públicas<sup>70</sup> submetidas a novas relações de trabalho no desempenho de atividades análogas às aquelas tradicionalmente assumidas na família: ensino, saúde, comércio, funções burocráticas de escritório e toda a gama de tarefas de limpeza, conservação, preparação de alimentos — leves e de conteúdo técnico-instrumental simples desempenhadas em residências (em reposição ao trabalho doméstico de outras mulheres), escritórios e indústrias.

De acordo com Bruschini (1985), tais atividades constituem *"redutos tipicamente femininos, graças à sua associação com o papel reprodutivo que a mulher desempenha na família e na sociedade, sempre dedicada aos cuidados com as crianças, velhas e demais membros da unidade doméstica"*. (p.40) *"Se o emprego doméstico é diretamente identificado com as tarefas manuais contidas no papel da dona de casa, outras profissões 'femininas' se identificam com os atributos 'naturais' da esposa e mãe. Ser professora ou enfermeira não é apenas uma escolha profissional, mas a oportunidade que a mulher encontra para por em prática atitudes que aprendeu desde o berço: bondade, paciência, dedicação e carinho"*. (p. 44) — atitudes que constituem a essência do papel expressivo.

Pena (1981) igualmente ressalta que *"a maternidade era sempre considerada o fator decisivo da formação desses guetos femininos no universo do trabalho coletivo"*. (p. 162). A ênfase no papel expressivo constituía o tom principal de discurs

---

(70) No duplo sentido de não mais servidora exclusivamente privada/familiar (mesmo trabalhando em empresas privadas) e de funcionária es tatal.

tos "tolerantes" quanto ao trabalho das mulheres fora do lar, porém ciosos da proteção à sua capacidade reprodutiva, como a parece no seguinte trecho citado pela mesma autora: *"Entre as ocupações do trabalho feminino em que as aptidões mais se enquadram estão as carreiras sociais, tais como são os serviços de enfermeira, professora infantil, assistência social aos operários, mendicância, etc. Nestas funções a mulher poderá exercitar, em toda a sua plenitude, as mais nobres características de seu sexo, nelas desenvolvendo a solícitude, a paciência, a pertinência nas idéias, a bondade, o afeto maternal, o conforto na adversidade e a indispensável ação religiosa — predicados peculiares à mulher e que só ela sabe manejar com a doçura capaz de impressionar às inteligências ainda em formação ou os espíritos ainda abalados pelos embates da vida"*<sup>71</sup>.

Enfim, é como se a mulher houvesse se habilitado na família para o desempenho desse novo trabalho "improdutivo" e mal remunerado, que consiste — tanto quanto lá — em atividades assistenciais e de apoio ao trabalho masculino: veja-se o caso das enfermeiras — que auxiliam os médicos, e o das secretárias — já denominadas "esposas de escritório"<sup>72</sup>. Mantido o seu caráter de domesticidade, negado a nível ideológico, na esfera produtiva o trabalho feminino é igualmente rebaixado a "serviço".

---

(71) Arthur Hencock, "O Trabalho Feminino nas Ferrovias", Boletim do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, nº 81, Janeiro de 1942, p. 70. Citado por Pena, p. 159.

(72) Cf. Prado, Danda et alii. "Secretária: uma ambigüidade em feitiço de profissão". mimeo. Citada por Bruschini, p. 41.

Segundo Chabaud e Fougeyrollas - Schwebel (in Kartchevsky-Bulport, p. 121) "a relação de serviço, na qual estão inseridas as mulheres mediante sua designação ao trabalho doméstico, é igualmente constitutiva da divisão capitalista do trabalho. A designação das mulheres para o trabalho doméstico determina as forças de diferenciação entre os sexos no seio da produção capitalista, diferenças que encontramos no conjunto das modalidades de inserção no mercado de trabalho assalariado. Reciprocamente, a inserção no mercado de trabalho diferenciado segundo o sexo mantém e reforça a designação prioritária das mulheres para o trabalho doméstico".

Porém, o que determina a designação prioritária das mulheres para o trabalho doméstico, ou seja, o que faz com que as mulheres aceitem o trabalho de mulher? No contexto complexo de diversos fatores, cumpre ressaltar aqui as categorias psico-sociais que intermediam a relação do indivíduo com o trabalho: o papel social e a identidade social.

A importância do papel reprodutivo — que é cultural e histórica — determina o caráter complementar e secundário da atividade feminina, representada também na esfera produtiva como simples extensão das atividades naturais, legitimando assim a posição subalterna, gratuidade e/ou remuneração inferior, perpetuando a dependência da família, do marido, do pai... A esse papel, vivido como atividade prática, corresponde uma identidade social — instância em que o indivíduo apoia os sentidos particulares inscritos pelas práticas no curso da sua vida.

h) Os comentários desenvolvidos até este ponto levam à complexa questão da relação das mulheres com o papel feminino e, simultaneamente, com as condições de trabalho presentes. Vários estudos da temática do trabalho feminino colocaram tal questão — que é decorrente da constatação da persistência da posição subordinada das mulheres no curso da mudança representada pelo assalariamento, mormente da sobre-exploração específica que as afeta — e buscaram compreender o comportamento das trabalhadoras à luz do seu papel familiar.

Com efeito, a abrangência temporal e espacial do papel reprodutivo coloca-o como totalidade em que se situa o assalariamento. Para as mulheres recém-ingressantes na esfera pública, o mundo do trabalho dito produtivo é estranho a toda sua história anterior. Já se referiu aqui ao peso cultural dessa história no processo de socialização individual: as mulheres são educadas ainda, prioritariamente, para serem esposas, mães e donas de casa; são educadas diferencialmente em relação aos homens; reforçadas para assumirem o papel tradicional pelas várias instituições sociais (com destaque para a família e a escola)<sup>73</sup>. Todavia, o assalariamento representa uma nova relação de trabalho e, assim sendo, seria potencialmente revolucionário<sup>74</sup>.

---

(73) Certamente é cedo para avaliar quanto tem mudado a socialização feminina face às transformações concretas da vida das mulheres, como o assalariamento, o acesso à contracepção e à educação formal. As críticas do movimento feminista têm incidido insistentemente sobre esse ponto e representam, sem dúvida, já um indício de mudança. Contudo, as questões básicas permanecem, até o momento, sem resposta: a partir de que, como e até que ponto é possível superar a divisão sexual do trabalho? Quais os fatores determinantes de uma transformação que supere a assimetria dos papéis?

(74) Quando mais não fosse pela oportunidade das mulheres participarem da revolução proletária internacional vista, num certo momento, segundo o marxismo, como condição de sua emancipação.

As indagações de Ronci (in Kartchevsky-Bulport, 1987) exemplificam bem a questão, colocada como hipótese de pesquisa: "existe uma correlação constante entre emancipação pelo trabalho (primeiramente no sentido de acesso ao trabalho, mas também à qualificação, à participação, etc.) e emancipação pessoal (tomada de consciência, modificação das relações com o pessoal nos locais de trabalho, reestruturação dos papéis familiares, mudança dos valores de referência tradicionais, etc.)? Há uma especificidade feminina no trabalho e, na afirmativa, por quais fatores ela é determinada?". (p. 146).

Visões e posições diferenciam-se e divergem — o que não poderia ser diferente, dada a complexidade e a novidade da questão (sem falar das emoções suscitadas). O assalariamento das mulheres possibilitaria uma redefinição dos papéis capaz de superar a subordinação? Kartchevsky-Bulport (1987) assim resume o debate: "Segundo algumas análises, a família continua sendo a matriz explicativa do comportamento das operárias no trabalho: a subordinação das mulheres na família corresponderia sua subordinação na fábrica". (pp. 11 e 12). Outras teses postulam, ao contrário, que a experiência do trabalho assalariado implicaria um questionamento da ordem patriarcal, dominante tanto na família quanto no universo político e sindical<sup>75</sup>.

É interessante observar que no primeiro caso se situam os estudos que privilegiaram as trabalhadoras industriais e cuja preocupação diz respeito, precisamente, ao vínculo entre so

---

(75) Não haveria divergência entre tais teses se a primeira fosse considerada enquanto descrição de uma situação presente e a segunda fosse tomada como uma possibilidade a ser processada.

bre-exploração, consciência da opressão e lutas das mulheres<sup>76</sup>. Inicialmente, as análises de referencial marxista objetivaram enfocar o potencial revolucionário das mulheres enquanto trabalhadoras exploradas, sua participação política, relação com os sindicatos: enfocaram as trabalhadoras a partir das categorias que definem o mundo do trabalho masculino nas quais dificilmente foi possível enquadrá-las<sup>77</sup>. As mulheres mostraram-se trabalhadoras de baixa capacidade reivindicativa, frustrando todos os anseios revolucionários.

Mitchell (1973), por exemplo, conclui que não há possibilidade de companheirismo, ou unidade na luta, entre as trabalhadoras: mulheres trabalhando entre mulheres, desempenhando "o serviço de mulher", empregadas como mão-de-obra barata, considerando seus salários como secundários, não podem ter solidariedade política entre si, nem em relação aos demais trabalhadores. A divisão sexual do trabalho na estrutura produtiva, com atividades destinadas a cada sexo, implica em que homens e mulheres não possam se relacionar como trabalhadores, mas apenas enquanto casais particulares<sup>78</sup>.

Segundo Mitchell, as mulheres não têm as pré-condições da consciência de classe — sua primeira preocupação eco-

---

(76) Tendo como horizonte a revolução socialista.

(77) Hakiki-Talahite observa que "o assalariamento, as normas que ele gera no mundo do trabalho, são construídos à imagem da fisiologia e da cultura masculinas (ideologia do trabalho, da luta operária, calcada sobre os valores da virilidade e do machismo...). In Kartchesvky-Bulport, p. 110.

(78) Para Mitchell, a opressão se funda precisamente na fusão monolítica das funções atribuídas ao papel feminino na família: reprodução, sexualidade e socialização das crianças. A liberação da mulher só poderá se realizar quando todas as estruturas específicas — produção, reprodução, sexualidade e socialização das crianças — nas quais ela se encontra integrada, forem transformadas. Daí a importância e o papel necessário do movimento de mulheres.

nômica, e conseqüentemente política, é o salário do marido. As mulheres são notoriamente apontadas como "fura-greves"<sup>79</sup> porque seu trabalho não é importante e fazer greve demonstraria que é. (E como são dependentes dos maridos têm dificuldade em aceitar que eles, por sua vez, façam greve). Esse papel conservador é parte intrínseca da divisão sexual do trabalho que nega o papel econômico das mulheres; seu trabalho tanto na família como fora dela não é reconhecido como essencial e sua exploração é mascarada por uma ideologia que nega até mesmo o seu caráter de trabalho<sup>80</sup>.

Na mesma linha, Le Doaré (in Kartchevsky-Bulport, 1987) considera que a mão-de-obra feminina não é organizada "fundamentalmente porque as mulheres, pertencendo a uma dupla estrutura, familiar e produtiva, são definidas—e se definem — como devendo assumir prioritariamente seu papel familiar, constituindo, em conseqüência, uma força de trabalho particular". (p. 58). Ademais, "o trabalho da montagem não traz nenhuma forma de liberação pois, em se mantendo os estereótipos sexuais dos papéis, a mulher não melhora seu estatuto social e, além disso, deve assumir o trabalho doméstico, mesmo se o marido está desempregado" (p. 60)<sup>81</sup>.

O papel na família, conquanto determinado pelo modo de produção, delinea-se mais nitidamente, pelo menos enquanto

---

(79) Mitchell relata alguns casos exemplares na indústria e nos serviços na Inglaterra.

(80) Nesse ponto as diferenças de classe se diluiriam.

(81) Donde a observação de Pena (1981), a respeito da operária: "considerada sua dupla jornada de trabalho, ela não tinha tempo nem energias para uma ação sindical organizada". (p. 143)

fator de sobredeterminação. Ronci (in Kartchevsky-Bulport, 1987) por exemplo, ressalta a permanência de uma "organização familiar do tipo tradicional, cujo peso, inteiramente sob a responsabilidade das trabalhadoras, não coloca estas últimas em condições favoráveis para se liberarem de uma situação de estafa e de cansaço e, por conseguinte, poderem viver de forma nova a relação que estabelecem com o trabalho". (p. 150).

"Apesar do bom funcionamento das instituições da infância (escola em tempo integral, escolas maternais, creches, etc.), a dimensão maternal continua, no entanto, a ser cansativa e é vivida de forma ansiosa e carregada de sentimentos de culpabilidade, em conflito evidente com a dimensão do universo do trabalho<sup>82</sup>. Na medida em que nada mudou fundamentalmente na repartição dos papéis, é pertinente falar de um afastamento das mulheres, de sua renúncia em relação às possibilidades de comunicação e de participação extrafamiliar ou ainda simplesmente de acesso à informação. Com efeito, o engajamento sindical ou em um partido, assim como a orientação para leituras ditas não femininas, sócio-políticas, por exemplo, são muito limitados; por conseguinte, mesmo a autoridade dos superiores é mais facilmente aceita se é exercida por uma figura masculina". (Ronci, op. cit., p. 150).

Generalizadamente, o acesso ao trabalho assalariado

---

(82) Ronci teve como sujeitos de estudo operárias de uma grande indústria metalúrgica e eletrônica italiana (que utilizava tecnologias e formas de organização do trabalho avançadas), cuja relação com o trabalho não difere, afinal, daquela dos sujeitos da pesquisa de Le Doaré (citada anteriormente) — operárias de fábricas subcontratadas de montagem no México e Haiti.

não poderá implicar liberação enquanto o trabalho reprodutivo permanecer como dever nominalmente feminino. De outro ângulo, assumir um trabalho assalariado que reproduz em suas práticas o trabalho reprodutivo, núcleo do papel tradicional, não é liberador na medida em que reforça a legitimidade do papel, criando novos modelos que perpetuam a divisão sexual do trabalho. A única possibilidade de liberação residiria na independência financeira — impossibilitada, todavia, pela baixa remuneração.

No outro polo, encontram-se os estudos que procuram detectar mudanças mais sutis e menos imediatas no papel social das mulheres. Tais mudanças poderiam ser desencadeadas pelo acesso ao assalariamento<sup>83</sup> — já que a atividade da dona de casa é limitada pelo seu caráter privado e pelo isolamento. De acordo com Kartchevsky-Bulport (1987), da ótica específica da relação das mulheres com o trabalho assalariado coloca-se a possibilidade deste constituir o lugar de tomada de consciência de uma opressão que não depende apenas da vida privada engendrando, assim, o questionamento da divisão do trabalho e da organização social da vida cotidiana, e a transformação dos problemas privados em questões públicas — *"as mulheres ingressam na atividade ao mesmo tempo contribuindo, desse modo, para uma eventual transformação das relações sociais e da relação salarial"*. (p. 15).

Nessa perspectiva, a experiência da dupla jornada,

---

(83) O acesso ao assalariamento é considerado o fator decisivo da radicalização do movimento das mulheres. Cf. Hakiki-Talahite, in Kartchevsky-Bulport, p. 104.

por exemplo, seria condição do reconhecimento do significado e implicações do trabalho doméstico pela própria mulher. A nível ideológico, o papel na família ("natural") e o papel na força de trabalho (social) são contraditórios; a nível concreto, esses papéis são dificilmente integrados no cotidiano do indivíduo, gerando conflitos a nível psicológico. O questionamento das contradições e o enfrentamento dos conflitos poderia ensejar (dadas certas condições favoráveis) o desenvolvimento da consciência social e, particularmente, da opressão específica enquanto mulher, assim como de lutas (a nível individual e coletivo) pela melhoria das condições do trabalho assalariado, pela divisão igualitária e socialização do trabalho doméstico.

Bruschini (1985) observa que *"o fato de trabalhar fora e obter sua própria renda, mesmo que esta seja integralmente absorvida pelo fundo familiar comum, pode levar a mulher a se sentir mais independente e com mais espaço de decisão"* (pp. 74 e 75). Em pesquisa sobre o cotidiano familiar urbano em São Paulo, constatou que *"as esposas que trabalhavam fora e contribuíam para a renda familiar assumiam papel mais ativo em todas as decisões, em comparação com aquelas que permaneciam no espaço doméstico. Além disso, a pressão cotidiana da soma de responsabilidades domésticas e profissionais sobre a mulher pode gerar uma demanda por uma distribuição mais equilibrada de papéis na unidade familiar"*<sup>84</sup>. (p. 75).

---

(84) É evidente que atitudes de maior independência e reivindicação por relações mais igualitárias entre os sexos não são simplesmente decorrência da incorporação ao mercado assalariado; contudo, Bruschni ressaltou que *"a renda própria parece gerar um maior sentimento de confiança e auto estima que não pode ser desprezado"*. (p. 75)

É inegável que a atividade realizada em uma situação "fora do espaço doméstico, com remuneração e horário definido, mais do que aquela realizada no âmbito doméstico ou exercida sem remuneração pode ser mais favorável à 'visualização da contribuição invisível'". (Bruschini, p. 75). Ademais, na família a mulher encontra-se isolada; como trabalhadora assalariada pelo menos tem a oportunidade de desenvolver práticas coletivas de organização.

Com efeito, vender a força de trabalho parece ser, para as mulheres, a única via para a emergência da consciência do valor do próprio trabalho. Parece plausível considerar o trabalho assalariado como instrumento privilegiado através do qual a mulher poderá negar o valor que a aprisiona como um ser natural — embora seja trabalho explorado e alienado, nas condições sociais vigentes. Entretanto, não se trata, simplesmente, de detectar e mobilizar um suposto potencial político das mulheres, expresso em termos de associação e engajamento em movimentos reivindicatórios, para mudar suas condições de trabalho e de vida. A questão é muito mais complexa por pelo menos duas razões, apontadas a seguir.

A primeira razão diz respeito à identidade social da mulher, decorrente do seu papel reprodutivo, que implica limites à atuação política das trabalhadoras: o trabalho assalariado não chega a se traduzir em independência econômica, isto é, na defesa do próprio interesse econômico enquanto trabalhadora que vende sua força de trabalho. Já não se trata tão somente de limites objetivos representados pelo trabalho reprodutivo, porém de limites subjetivos relativos ao significado do trabalho.

Mitchell (1973), por exemplo, aponta padrões de relacionamento familiar e doméstico transpostos ao âmbito do trabalho assalariado: a trabalhadora considera que o trabalho do marido é o mais importante enquanto o seu é secundário; as companheiras de trabalho são vistas como companhias sociais, pois se o trabalho doméstico não é trabalho — é ficar em casa, "espaço de descanso e lazer", o trabalho extra-doméstico também não é trabalho — é sair de casa e usufruir da vida social, contra partida do isolamento doméstico<sup>85</sup>.

Blay (1975), enfocando trabalhadoras qualificadas do terciário, observou que o trabalho não era incorporado como um dos aspectos fundamentais de suas vidas, que elas não se constituíam em profissionais e, no entanto, costumavam alegar a "vocação" como motivo principal da escolha de atividades femininas (ignorando o condicionamento cultural). Onde sobressai a permanência da identidade social primária e vivência de valores a ela associados.

A segunda razão é que a política é estranha às mulheres. Num estudo sobre como as mulheres da periferia de São Paulo concebiam sua participação nos movimentos populares, Caldeira (1985)<sup>86</sup> verificou a inexistência de relação entre participação e consciência política, contribuindo para esclarecer as motivações das mulheres. *"Todas elas eram casadas e donas de casa com filhos e concebiam a sua saída para reivindicar como uma luta para preservar o que é seu, ou seja, a casa e o bem-*

---

(85) Não é por outra razão que as mulheres primam por conversar...!

(86) Caldeira estudou as diversas formas de participação das mulheres em movimentos sociais no período 1981-83.

-estar de suas famílias, principalmente a dos filhos". (p. 3). Isto é, embora se utilizassem de formas coletivas e canais públicos para encaminhar suas lutas, seus interesses eram clara e explicitamente pessoais e privados.

Caldeira observou que elas podiam falar longamente de suas vidas particulares, de suas famílias, de sua participação nos grupos e movimentos, mas apresentavam notável dificuldade para se referir à política. "Não tinham quase nenhuma informação sobre a esfera política — o poder público — seja ela presente ou sobretudo passada. Falar em governantes e suas ações, em eleições ou temas políticos (como anistia, abertura, greve, dívida externa) era produzir embaraços e um rosário de respostas monossilábicas onde se repetia sempre 'não sei', 'sei lá', 'nisso eu não me ligo', 'eu não entendo nada de política' (...) nenhuma delas concebia a sua atuação como atuação política". (p. 7).

A participação, então, era explicada nos seguintes termos: "conheciam pessoas, 'pegavam amizades' no bairro, mas sobretudo resolviam dúvidas, compartilhavam e solucionavam problemas, encontravam orientação". E assim "ficavam menos angustiadas, nervosas (...), perdiam medos; (...) tornavam-se pessoas com uma auto-estima mais favorável, já que aprendiam a falar em público, eram respeitadas, sentiam-se mais seguras no mundo externo às quatro paredes de suas casas". (p. 7). Segundo Caldeira, a idéia de participar e conhecer aparecia como oposta à rotina e ao isolamento domésticos, expressa literalmente nos discursos como "evoluir", "trocar experiências", fugir à "neurose" e, curiosamente, "descansar", "divertir-se". Finalmente, a participação podia ser concebida como fazendo parte

do desempenho de uma mãe/esposa responsável e ativa, sendo as sim vista com menos conflito "porque sob o manto do papel tradicional". (p. 13).

Para Caldeira, o que muda é muito mais a vivência do papel da mulher do que a consciência política: suas entrevistadas jamais colocavam uma problemática específica de mulher mas faziam "questão de reivindicar em nome de seu papel tradicional (...) e de marcar a separação entre uma esfera feminina e uma masculina". No entanto, participavam "para poder fugir à realidade que configura o que é 'ser mulher' (...) para ter acesso ao mundo externo à casa, ao mundo público, (...) para progredir, evoluir, fugir à paralização do universo doméstico, (...) ter algum espaço próprio, (...) entrar em compasso com o tempo, (...) dar sentido ao tempo", o que significa uma redefinição do papel tradicional. (p. 14).

Caldeira ressalta que as mudanças não se dão sem con tradições e conflitos. "É em nome do papel mais tradicional da mulher, do papel de mães zelosas e de uma ênfase na separação homem/mulher, que as mulheres parecem estar estruturando um espaço para escapar aos aspectos mais opressivos tanto do papel da mãe, quanto do espaço de mulher, e que estão legitimando a sua participação reivindicativa. Como é em nome de um distanciamento do político e do mais público (associado ao masculino) que elas parecem estar construindo a sua alternativa de abertura para o mundo político". (p. 15).

Mesmo distanciando-se do lar, desempenhando novas atividades, vendendo sua força de trabalho na luta pela sobrevi

vência, negando o papel tradicional, a mulher precisa ao mesmo tempo reafirmá-lo, conservar sua identidade... É preciso considerar, portanto, a perspectiva do indivíduo: seus motivos determinam a relação com o trabalho e o sentido do trabalho, assim como a possibilidade de utilizar o aspecto potencialmente transformador da experiência do trabalho.

i) A questão da aceitação da posição subordinada e da exploração específica do seu trabalho, pela mulher, permanece posta. Como já foi dito, ela deve ser analisada no contexto da relação com o papel social, mediada por uma identidade social. Há concordância geral quanto ao fato de que a aceitação de um papel subordinado no trabalho tem como base o papel subordinado na família — as determinações que incidem sobre a mulher enquanto sexo principiam na sua característica biológica reprodutiva e se estendem ao cuidado das crianças e da casa, ampliando e desdobrando as atividades reprodutivas, criando um modo de vida particular com suas práticas, significados e valores. É esse o contexto do desenvolvimento da identidade social enquanto instância individual de internalização dos significados sociais e do papel.

Da perspectiva dessa identidade feminina que significados e valores assume o trabalho assalariado? Apreender os significados sociais e buscar os sentidos pessoais é condição para caracterizar a relação com o trabalho e o desempenho de práticas específicas. Nesse sentido, parece particularmente pertinente discutir os resultados de duas pesquisas cujos enfoques são semelhantes ao que é pretendido aqui<sup>87</sup>. Ambas destacam que

(87) Ronci, Donatella - "Operárias divididas entre a casa e a fábrica" e Pacifico, Mariella - "Operárias numa região do sul da Itália", in Kartchevsky-Bulport, op. cit. (Pacífico também inclui funcionárias administrativas da mesma fábrica).

"a relação das mulheres com o trabalho é sublinhada por um ca  
rãter social feminino (em cuja base encontramos a orientação fa  
miliar fundamental...)" (Ronci, in Kartchevsky-Bulport, p.146),  
ou seja, "aparece um tipo de mulher que, mesmo quando exerce  
uma atividade fora do lar, continua marcada, ou pelo menos d  
efinida, por sua condição de mulher". (Pacífico, in Kartchevsky-  
Bulport, p. 155).

Assim, a identidade das trabalhadoras não é influen-  
ciada pela relação com o trabalho, "que as concerne apenas s  
ecundariamente, mas de preferência pelas normas e valores s  
ocialmente pre-determinados e já fixados culturalmente". (Ronci,  
op. cit., p. 148). A ausência de uma identidade de trabalhado-  
ra implica a ausência de consciência da condição de trabalhado-  
ra e uma heterogeneidade e diversidade de comportamentos decor-  
rente de parâmetros muito mais pessoais do que profissionais,  
de tal forma que fatores referentes a setor e ramo de ativida-  
de, por exemplo, deixam de ser relevantes. "Ao mesmo tempo, em  
compensação, exprime-se a consciência acentuada de sua condi-  
ção de mulheres casadas, de mães, de pertencerem ao mundo do  
lar, de seus laços com a família" (Pacífico, op. cit. p. 159)  
— o que evidencia o maior peso da condição de mulher.

Segundo Pacífico, "as fronteiras que essas mulheres  
parecem estabelecer entre o mundo do trabalho e o da vida pri-  
vada não são muito nítidas pois, entre esses dois mundos, há  
uma relação bastante complexa de complementariedade (...) os c  
omportamentos coletivos são ainda fundamentalmente condicionados  
pelos comportamentos familiares. Isso significa que é necessá-  
rio encontrar os laços que existem entre o campo econômico e o

campo afetivo e que fazem com que a mulher dependa completamente do primeiro e que seja totalmente condicionada pelo segundo". (op. cit., p. 155).

Pacifico pretende "demonstrar que o trabalho dessas mulheres não somente se desenvolve segundo uma lógica econômica mas também (...) reflete uma profunda lógica dos comportamentos que se exprimem, nascem e se renovam na família, partindo dos signos mais visíveis da dura faina material para chegar aos signos menos visíveis, mas igualmente constrangedores, das expressões da afetividade" (idem, p. 153). Os comportamentos e modos que constituem a relação com o trabalho são influenciados por fatores como "a carga dos trabalhos domésticos, com peso material e psicológico das responsabilidades familiares; o condicionamento devido aos laços afetivos, a necessidade de evadir-se das obrigações familiares". (idem, p. 159).

De fato, "as responsabilidades familiares que se exprimem em termos de energia física e psíquica, não parecem limitar-se ao lar. A persistência nos locais de trabalho do peso do lar, como elas costumam dizer, é a manifestação de uma impossibilidade real, de parte delas, de separar nelas próprias, os dois mundos que são o lar e o trabalho. A assimilação desses dois universos exprime-se, igualmente, por certos comportamentos externos como, por exemplo, suas presenças nos locais de trabalho com uma atitude que pertence mais ao mundo da dona de casa do que ao da operária. A fábrica parece ser um prolongamento do setor privado. O comportamento exterior dessas mulheres é típico: com efeito, elas se sentem em casa, trazem para a fábrica o tricô e todos os seus problemas. É uma transferên-

cia de todas as formas de ser de uma dona-de-casa; é por isso que acontece de elas irem ao trabalho de chinelos (...) É nesse sentido que a mulher não se sente integrada e que reconhece em si uma identidade diferente daquela de uma mulher que trabalha". (Pacífico, op. cit., pp. 159-160).

"O trabalho 'de chinelos', (...) é apenas a imagem exterior de uma identidade interiorizada de acordo com o modelo da dona-de-casa, mas é igualmente a expressão de um comportamento de familiaridade enquanto que típica relação de afetividade com o que elas fazem". (idem, p. 160). Assim, "o trabalho é vivido com regras que não conseguem se fixar a não ser em relação às regras pessoais de vida familiar. Entre o trabalho doméstico e o trabalho fora de casa, entre as necessidades econômicas e necessidades afetivas, cria-se uma ligação que nem mesmo as regras rígidas da fábrica podem romper...". (idem, pp. 160-161).

Aqui, contraditoriamente, fica patente o fato de que os comportamentos "femininos" transformam o mundo formal e impessoal do trabalho, na medida em que a organização do trabalho não corresponde diretamente às necessidades das mulheres. Por outro lado, Ronci chama a atenção para "o conflito entre os papéis das trabalhadoras — mulheres — mães" que constitui "um obstáculo que freia a autovalorização feminina no trabalho" (op. cit., p. 151), o que pode sugerir que certas transformações podem vir em detrimento das mulheres, pelo menos em termos mais imediatos. Pacífico, porém, considera que aquilo que caracteriza e mantém a posição subalterna das mulheres é precisamente "a consciência de serem mulheres, de serem designadas

para ter comportamentos diferentes que as obriga a preencherem esse trabalho com conteúdos que não coincidem, nos fatos, com os conteúdos do trabalho na fábrica". (op. cit., p. 163).

A complexidade da questão remete à consideração do sentido pessoal do trabalho (que também foi abordada por Pacifico), a partir das motivações que levam a exercer uma atividade fora de casa, que se encontram entrelaçadas às representações construídas sobre o mundo do trabalho. Segundo Costa(1983), tanto aqui quanto nos países de capitalismo avançado, "a entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho deveu-se à necessidade de contribuir para o orçamento familiar e não à busca de realização pessoal" (p. 19). Também no contexto da pesquisa de Pacifico<sup>88</sup>, em geral, as mulheres são obrigadas a trabalhar por problemas ligados às condições econômicas da família: devido ao baixo rendimento, subemprego ou desemprego do marido — caso das operárias; ou para melhorar o nível de consumo familiar — caso das empregadas administrativas. Segundo Pacifico, as motivações pessoais atuam apenas indiretamente e em poucos casos o trabalho chega a constituir, de fato, uma opção<sup>89</sup>.

Os sujeitos estudados por Pacifico consideravam a própria renda como uma contribuição secundária, pois que "é somente ao homem que cabe a função e a capacidade de fornecer os rendimentos familiares". (p. 157). Para as operárias, o trabalho

---

(88) Nápoles, sul da Itália.

(89) Nesses casos, os sentidos do trabalho correspondem a uma pluralidade de comportamentos: criar a própria independência econômica para se opor à autoridade familiar e às convenções sociais coercitivas; alargar a rede de comunicações sociais além do bairro de residência; adquirir uma imagem de mulher independente; ajudar a família ou preparar o enxoval para um futuro casamento.

significa apenas uma resposta à necessidade econômica imediata; elas conservam "a idéia de que a família continua sendo o lugar privilegiado de sua atividade, que seu papel se limita, por natureza, unicamente às necessidades da organização familiar". (p. 157). O trabalho é, portanto, um fato estranho aos seus desejos. Para as empregadas administrativas, o trabalho é menos uma obrigação do que "um índice de prestígio ou de posição social (...) o meio mais indicado para poder exercer um controle sobre as condições de vida material<sup>90</sup> bem como sobre sua própria pessoa, pois representa uma possibilidade de socialização e de independência". (p. 158).

Ronci igualmente refere-se à "reduzida tendência das operárias (em particular, das menos qualificadas e das mais jovens) a se reconhecerem em seu próprio trabalho, que consideram monótono e pouco interessante e que é considerado unicamente como um meio para resolver problemas econômicos". (op.cit., p. 149). E, mesmo considerando nuances diversas no caso das empregadas administrativas, Pacífico conclui que "o sentido do trabalho não deve ser procurado na tendência a satisfazer respostas individuais, mas na maneira de ligá-lo a comportamentos e a necessidades que se tornaram coletivos devido a sua dependência do mundo familiar". (p. 158). Assim, "o conteúdo do trabalho não assume um relevo preciso, visto que o trabalho em si mesmo não constitui uma possibilidade de realização". (p. 162) A satisfação das necessidades da família é mais visível do que o produto do trabalho, sendo a própria gratificação definida por

---

(90) Pacífico exemplifica com a possibilidade de custear os esportes ou a escola privada para os filhos...

essa necessidade de sacrificar-se pela família — o salário é dinheiro para vestir as crianças, etc.

As implicações dessa vinculação fundamental à família e à vida pessoal — que condiciona o vínculo com o trabalho — são essencialmente as mesmas já apontadas por outros estudos. Pacífico menciona, por exemplo, a indiferença diante da organização técnica do trabalho e o alheamento ao seu produto, a aceitação das duras condições de trabalho, a passividade, a ausência de conflitos e demandas de ações coletivas, a não identificação à unidade da categoria dos assalariados<sup>91</sup>.

O fato do trabalho ser considerado necessário parece cristalizar a tomada de consciência da exploração e da posição subalterna. Embora o trabalho não deixe de ser percebido como limitante, o cansaço, a estafa e as dificuldades no desempenho na fábrica, por exemplo, são associadas ao trabalho doméstico e não ao trabalho assalariado. Para Pacífico, tais comportamentos poderiam ser explicados pela maneira como as mulheres exprimem a afetividade, mesmo nos locais de trabalho: "*a tolerância e a aceitação das duras condições de trabalho são, por conseguinte, possíveis pois são mediadas por essa necessidade afetiva típica*". (p. 161). O trabalho é considerado indispensável e aceito sob quaisquer condições.

Quanto à relação com os participantes do trabalho, "*não se baseia numa solidariedade ditada por uma condição comum de exploração enquanto assalariadas, mas na troca de senti*

---

(91) O estudo de Pacífico é bastante rico e sugestivo; várias relações e comentários são desenvolvidos com respeito a esses aspectos.

mentos e de idéias que manifestam a posição subalterna tal como ela é vivida em outras esferas". (Pacífico, op.cit., p.162)<sup>92</sup> Aqui também a condição de necessidade exerce "uma função objetiva de freio ou de manutenção de equilíbrios mesmo precários nos locais de trabalho" (p. 163). "O sindicato é considerado necessário tanto quanto o trabalho; mas (...) a adesão aos projetos do sindicato é fraca. A inscrição no sindicato é vista mais como uma adesão a uma idéia de delegação e de garantia de tipo institucional do que como uma participação consciente". (p.165).

A trabalhadora pesquisada por Pacífico é "um tipo de mulher assalariada que se exprime em termos fortemente individuais e não consegue definir-se como um sujeito operário coletivizado". (p. 166). A ausência de motivações de ordem política ou sindical corresponde à ausência de uma identidade de mulher assalariada. Enfim, "sob certos aspectos, (...) não se pode ainda falar de **mulher assalariada**, protagonista do trabalho industrial, do trabalho institucional, da política e das lutas organizadas referentes ao trabalho". (p. 155).

Parece plausível considerar que o sentido do trabalho decorre, em grande parte, das necessidades dos sujeitos e que a necessidade material é um forte fator presente. Caldeira (1984) confirma — num contexto mais próximo<sup>93</sup> — que na classe trabalhadora o trabalho da mulher fora da família se dá por necessidade material e não por opção, sendo concebido como ajuda e exceção. Para os sujeitos pesquisados — mulheres casadas

---

(92) Ronci refere-se à "fraca auto-identificação no grupo de trabalho como operária e como mulher". (op. cit., p. 148)

(93) Pesquisa realizada na periferia de São Paulo.

— qualquer serviço era considerado aceitável, desde que honesto, já que cumpria apenas a função de ajuda, sendo explícita a destinação aos filhos. Caldeira também registra a ausência de preocupação com a formação profissional e conclui pela inexistência de uma identidade de trabalhadora.

Tudo isso pode parecer, finalmente, muito óbvio. O fato é que muitas pesquisas partiram da expectativa de que o trabalho viesse significar a liberação individual e, sobretudo, coletiva das mulheres — expectativa provavelmente aliada à idéia de que "a classe trabalhadora é revolucionária"; trilham o caminho dos desejos daquelas — bem poucas — que tiveram o privilégio de optar pelo trabalho, desenvolver uma carreira... — desejos que se expressaram sob formulações tais como: "O que significa para a mulher ter um emprego, ter um salário? Sair da natureza para fazer a cultura? Participar, construir a vida coletiva? Realizar-se objetivamente no mundo exterior à casa? Determinar sua força-de-trabalho como mercadoria? Conquistar a segurança?"<sup>94</sup>.

Tais questões continuam postas.

## 2.5 Sumário

A partir da exposição e comentários precedentes, seria útil reter que o assalariamento das mulheres é um fenômeno contemporâneo; ademais, até recentemente elas estiveram exclu

---

(94) Saffioti, por exemplo, tentou responder afirmativamente a essas questões.

das da escolarização, da participação política e da criação cultural na esfera pública, destinadas exclusivamente à família e ao trabalho reprodutivo. O ingresso das mulheres no trabalho "deu-se nas profissões de menor prestígio e nos serviços pior remunerados, nos postos desprezados pelos homens, dando origem a verdadeiros guetos de mão-de-obra feminina". (Costa, op. cit. pp. 19 e 20). Nesse contexto, a escolha ocupacional, as condições de trabalho e o desenvolvimento das práticas das mulheres são extremamente limitadas, ainda que expressem uma situação nova e potencialmente geradora de novas transformações; permanece o fato da subordinação das mulheres na família e no trabalho, nas esferas privada e pública, sob formas diversas, coextensivas e entrelaçadas.

A abordagem psico-social do trabalho, enfocando a relação do indivíduo com a prática social, permite analisar a prática individual, os significados e os valores que o trabalho assume para as mulheres sob determinadas condições, ou seja, o sentido pessoal enquanto categoria psicológica que representa a prática. As pesquisas citadas indicam que as mulheres representam o trabalho assalariado fora de casa a partir dos referenciais que compõem o seu papel tradicional: a maternidade e o trabalho doméstico; nesses referenciais se encontraria o sentido do trabalho para as mulheres.

Como o magistério primário se tornou uma ocupação feminina? Em que condições vem se dando o seu exercício no Brasil? Buscar-se-á aqui responder brevemente a estas questões na tentativa de descrever e analisar especificamente o trabalho da mulher na ocupação do magistério primário e contextualizar a sua prática presente.

No contexto mais amplo, pode-se situar o desenvolvimento de ocupações femininas no setor terciário como um desdobramento do desenvolvimento capitalista nas sociedades urbano-industriais. Assim, em termos históricos mais gerais, pode-se falar da ocorrência de um movimento de separação da produção e da reprodução e de autonomização desta última, com o surgimento das "instituições especializadas da reprodução", em curso na sociedade moderna: o trabalho da escola, da medicina e o doméstico, que têm o indivíduo como objeto, articulam-se numa ação conjunta que passa a deter o monopólio das práticas legítimas. (Chabaud & Fougeyrollas-Schewebe1, in Bulport, 1987).

Combes e Haicault (in Bulport, 1987, p. 38) observam que "uma análise séria dos processos de trabalho nesse setor, nas instituições de escolarização-formação ou no campo do 'trabalho social' permitiria, precisamente, mostrar como a extensão das relações capitalistas aos novos setores produtivos, e o desenvolvimento de um setor estatal engendrado e impregnado pela divisão capitalista do trabalho se apoiam nas relações entre os sexos, pressupõem-nas e reforçam-nas". De sorte que o assala

riamento das mulheres, enquanto fenômeno decorrente da expansão do setor terciário, operou-se sob o signo da segregação a um pequeno número de ocupações e postos de menor qualificação, remuneração, prestígio e poder concentrados especialmente nos ramos de serviços e atividades sociais<sup>1</sup>.

As ocupações do ensino e da saúde servem bem para ilustrar como atividades tradicionalmente femininas, como o cuidado das crianças e dos doentes, transformaram-se em ocupações remuneradas — professora e enfermeira, que empregam um grande número de mulheres como trabalhadoras desqualificadas, exatamente nos postos que constituem a base menos prestigiada e remunerada desses serviços. Em especial, o caso da professora primária, objeto de interesse específico desta análise, evidencia como as divisões vertical e horizontal do trabalho e a hierarquia patriarcal atuam conjuntamente, enquanto determinantes estruturais e culturais, criando espaços e formas de inserção delimitadas para as mulheres no trabalho produtivo. Trata-se, pois, de recuperar em linhas gerais o desenvolvimento do processo de "feminização" do magistério primário<sup>2</sup>.

O ingresso da mulher no magistério deu-se paralelamente ao seu acesso à educação formal com o advento da escola pública, tanto no Brasil quanto no mundo ocidental em geral. An-

- 
- (1) No Brasil, os dados reunidos na avaliação de Bruschini (1985) retratam tal situação.
- (2) Cumpre registrar a imensa lacuna, no Brasil, dos estudos históricos sobre a mulher em geral, sobre sua educação, sobre a intersecção trabalho-educação, assim como sobre as práticas profissionais e/ou de sobrevivência na esfera ocupacional. Veja-se, a respeito dos estudos sobre a mulher e as áreas temáticas em desenvolvimento no Brasil, o trabalho de Costa, Barroso e Sarti (1984). Em particular, a questão do magistério como ocupação feminina recebeu pouca atenção, salvo as contribuições de Bruschini (1981, 1988), Rosemberg (1985) e o já citado estudo de Novaes (1984). Veja-se especialmente "Estudos sobre Mulher e Educação: algumas questões sobre o magistério", Bruschini, 1988.

tes da extensão da escolarização, a educação feminina era eminentemente informal e doméstica<sup>3</sup>. À medida em que as meninas passaram a se escolarizar apareceu a necessidade da contratação de mestras. Assim, a profissionalização das professoras decorreu, inicialmente, da segregação sexual nas escolas.

Tal segregação se completava com a existência de currículos diferenciados: para os meninos, as matemáticas; para as meninas, as prendas domésticas. Esse fato, por sua vez, justificava a remuneração diferenciada entre mestres e mestras com base num critério que estabelecia salário superior para os mestres que lecionavam Geometria, matéria obrigatória apenas nas escolas masculinas.

No Brasil, as primeiras mestras para as escolas de meninas foram admitidas a partir de 1826. Durante todo o século XIX, o acesso à escolarização, extremamente limitado em geral, foi ainda mais restrito para as mulheres tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, resumindo-se ao ensino elementar; ressalte-se, ademais, que lhes era vedado o ingresso nos liceus, ginásios e academias.

Nesse contexto, as primeiras escolas normais, surgidas a partir de 1835 — muito embora funcionassem precariamente devido à insuficiência de professoras habilitadas — passaram a constituir a única oportunidade de continuação dos estudos para a mulher, cumprindo funções de formação profissional, elevação da instrução e formação de boas mães e donas de casa. Tais escolas, *"embora a princípio atendessem a uma clientela de ambos*

---

(3) Excepcionalmente, nos países católicos, a mulher se educava no âmbito das ordens religiosas femininas.

os sexos, o que era inovador para a época, logo passaram a apresentar freqüência predominantemente feminina. Ao se formar, as novas mestras ou iam dar aulas nas poucas vagas existentes no primário para meninas ou, mais freqüentemente, eram contratadas como preceptoras ou professoras particulares, nas casas ou fazendas das famílias abastadas". (Bruschini, 1988, p. 5).

No final do século XIX, a adoção da co-educação dos sexos nas escolas públicas veio possibilitar a ampliação do contingente de professoras em exercício. Se, anteriormente a presença exclusiva das mestras nas classes de meninas servia à manutenção da moral conservadora<sup>4</sup>, com a co-educação dos sexos iniciava-se o processo que tornará, gradualmente, a presença feminina preponderante no nível da escola elementar. A ampliação do atendimento escolar recorrerá sempre, a partir de então, à mão de obra feminina, projetando-se, assim, os componentes do papel sexual tradicional nos novos espaços ocupacionais: o cuidado das crianças estende-se à escola e a mulher conquista o espaço ocupacional do magistério primário ao mesmo tempo em que serve às políticas estatais de expansão dos serviços públicos.

Ressalte-se que esse processo não se deu sem resistências contra o trabalho da mulher fora do lar. O debate em torno da co-educação dos sexos utilizou argumentos em defesa da presença da mulher na escola que reforçavam o papel expressivo, constituindo um excelente exemplo das contradições que caracterizam o trabalho feminino. Assim, a co-educação dos sexos foi inicialmente proposta "somente a título de experiência, para alunos de

---

(4) É interessante notar a tentativa de separação dos sexos no momento em que as mulheres conquistam o acesso ao mundo público. De resto, a segregação sexual nas escolas ainda perdurou (e perdura!) nas escolas religiosas privadas da elite, tendo sido abalada apenas recentemente a partir dos anos 60.

idade inferior a dez anos, preferindo-se a mulher para reger tais classes" (Novaes, 1984, p. 21) sob a justificativa de que estaria muito melhor capacitada do que o homem, graças ao "instinto maternal" de que é naturalmente dotada, além do que se adequaria sem problemas à situação de mãe remunerada, reconhecidamente desestimulante para os homens<sup>5</sup>.

Tal "preferência" apareceu, portanto, desde o início, associada à baixa remuneração, com base na definição cultural do papel feminino. O caráter de gratuidade e de expressão amorosa que marcam o trabalho feminino no âmbito privado transferia-se, de certa forma, ao âmbito do trabalho produtivo. Ao mesmo tempo, uma nova ideologia de femininidade produtiva, expressa em termos de uma contribuição social que extrapola a família, insinuava-se na cultura das camadas urbanas abastadas: a mulher culta devia preencher o ócio com a "nobre missão" de socorro aos desvalidos<sup>6</sup>.

Com efeito, já no início deste século, o magistério primário passava a ser considerado profissão feminina por excelência, inclusive legitimando-se do ponto de vista moral<sup>7</sup>. A composição sexual do magistério já havia então se invertido: Pena (1981, p. 115) informa que "em 1912, no Distrito Federal, 1.812 mulheres exerciam esta atividade, mas apenas 344 homens". Lem-

---

(5) Novaes (1984, pp. 97 e 98) transcreve a argumentação extremamente interessante de Cavalcanti, em defesa da preferência exclusiva das "senhoras" na regência de classe nas escolas primárias, apresentada no Congresso de Instrução do Rio de Janeiro, em 1884.

(6) Veja-se a esse respeito o interessantíssimo título de Almeida (1987) "O Correio da Roça - um romance epistolar", publicado pela primeira vez em 1913, em que é divulgado um novo papel para a mulher, delineando-se uma imagem de mulher ativa, independente, empreendedora, autônoma e produtiva.

(7) A faixa etária dos alunos com quem a professora convive garantiria adequada "proteção".

bre-se que a clientela das escolas normais havia-se tornado majoritariamente feminina e que o curso normal não dava acesso ao nível superior<sup>8</sup>; a presença feminina no curso secundário propedêutico e nos cursos superiores era ainda insignificante; por outro lado, o ingresso nas demais ocupações era extremamente restrito<sup>9</sup>. Segundo Bruschini (1985, p. 6), *"atê a década de 30, o magistério era a única profissão feminina respeitável e a única forma institucionalizada de emprego para a mulher de classe média"*<sup>10</sup>.

Em suma, o processo de feminização do magistério primário, consolidado nas primeiras décadas deste século no Brasil, contou com um grande número de mulheres cuja escolarização havia sido canalizada para as escolas normais, e que, sendo em geral, das camadas médias, imbuídas da típica ideologia da feminidade, podiam se conformar à baixa remuneração mesmo nos casos em que necessitassem do trabalho para sobreviver<sup>11</sup>. Nessa fase, o magistério primário chegou mesmo a gozar de prestígio, como a testa Pena (1981, p. 114): *"numa sociedade onde os índices de es*

- 
- (8) Com a Reforma Capanema, no período do Estado Novo, o curso normal passou a ser profissionalizante exigindo-se para cursá-lo o ginásio completo. Como o acesso ao nível superior só foi plenamente conquistado a partir de 1953, antes disso a normalista conseguiu apenas acesso restrito à Faculdade de Filosofia - cursos de Pedagogia, Letras, História e Geografia, todos voltados para o magistério, alcançando, entretanto, o nível secundário.
- (9) A literatura registra apenas um número reduzido de ocupações para a mulher escolarizada de classe média, tais como enfermeira, secretária, comerciária, funcionária pública e professora primária.
- (10) Woortmann (1965, pp. 66-70) procede a uma análise semelhante: o magistério primário e a ideologia profissional feminina representariam uma "solução de compromisso entre os requisitos da sociedade de classes em constituição no Brasil" e aqueles concernentes à "estrutura de dominação herdada da sociedade colonial" mediante "uma transposição, para a esfera ocupacional, do eixo instrumental/expressivo da estrutura de atribuições de papéis do subsistema familiar". As mulheres foram, então, levadas a procurar ocupações que implicavam "remuneração relativamente baixa, reduzido horário de trabalho, e reduzido contato com indivíduos do sexo masculino: é o caso, no Brasil, do magistério primário".
- (11) Tal processo se deu essencialmente de modo semelhante nos países capitalistas ocidentais, a partir do crescimento da escolaridade obrigatória. Veja-se a respeito da feminização do magistério nos Estados Unidos e Inglaterra o oportuno artigo de Apple (1988). Nesses dois países as mulheres também ingressaram no magistério percebendo salários signifi-

colarização eram baixos, a professora primária consistia numa profissão de alto prestígio social para a mulher e que lhe permitia uma certa dignidade no seu modo de vida".

Contudo, a situação profissional da professora primária iria rapidamente se transformar. Como explica Apple (1988), de modo geral a feminização das ocupações está estreitamente relacionada ao declínio da remuneração e qualificação, ocasionado pela grande oferta de mão-de-obra qualificada. Ora, no caso do trabalho feminino, deve-se lembrar que "tem sido excepcionalmente difícil para as mulheres estabelecer o reconhecimento das qualificações necessárias à sua atividade remunerada. Têm de lutar não só contra a construção ideológica do trabalho feminino, mas também contra as tendências existentes à alteração tanto da própria atividade quanto dos padrões de autonomia e controle". (p. 16).

Ou seja, sobre o trabalho da mulher incidem tanto a desvalorização cultural específica do sexo feminino quanto o pro

---

(11) Cont.

cativamente inferiores aos dos homens, superando-os numericamente em pouco tempo. "Em parte isso foi resultado de luta das próprias mulheres, que em número crescente ganhavam mais e mais batalhas por acesso tanto à educação quanto ao trabalho fora de casa. Mas em parte isso foi resultado do capitalismo também. As mulheres continuavam a ser recrutadas para as usinas e fábricas (...) Com as alternativas de exploração que existia nas fábricas e do penoso trabalho doméstico pago e não-pago, o magistério deve ter aparecido como uma ocupação mais agradável a muitas mulheres solteiras. Por fim, tendências contraditórias surgiam a nível ideológico. Enquanto as mulheres lutavam para abrir o mercado de trabalho e mudar as relações patriarcais em casa e no trabalho, alguns dos argumentos usados para abrir-lhes o magistério foram eficazes, mas às custas de reproduzir elementos ideológicos que estão justamente na raiz do controle patriarcal. Enfatizou-se a relação entre o magistério e a domesticidade. (...) (Argumentava-se) que as mulheres não só eram professoras ideais para crianças pequenas (devido a sua paciência e jeito para cuidar), mas também que o magistério era a preparação ideal para a maternidade. (...) (E mais:) As mulheres 'tinham vontade' de ensinar por salários menores que os necessários para os homens" (p. 18). Argumentos que perduram até hoje e podem ser ouvidos das próprias professoras, como se verá ao longo desta análise.

cesso de desqualificação, que consiste na separação das tarefas de concepção e execução, característica da atual organização do trabalho. Mais ainda, esse processo tem afetado sobretudo a trabalhadora, constituindo precisamente uma forma peculiar predominante de inserção da mulher no trabalho produtivo: trabalho desqualificado, barato, subordinado tornou-se sinônimo de trabalho feminino<sup>12</sup>.

No caso do magistério primário, sua feminização foi acompanhada pela desqualificação docente no contexto da construção da escola pública, unificada e burocrática, fenômeno ocorrente no Brasil a partir dos anos 30; com o estabelecimento do Sistema Nacional de Educação<sup>13</sup>. Gradativamente as classes isoladas e escolas unidocentes reuniram-se em grupos escolares constituindo-se a escola de classes seriadas em que o professor assumia o ensino de uma única série; ao mesmo tempo, criaram-se as funções de diretor escolar, inspetor escolar, delegado, diretor de instrução pública da província, conselheiro escolar, separando-se assim a administração da docência e destacando-se a função técnica. Tal parcelamento das atividades pedagógicas estabeleceu uma nova organização técnica do trabalho docente: a escola

(12) Pena (1981) aborda essa questão, enfocando a presença feminina na constituição do sistema fabril no Brasil, baseando-se na análise de H. Braverman ("Trabalho e Capital Monopolista: a Degradação do Trabalho no Século XX", Zahar, Rio de Janeiro, 1977) sobre o processo de homogeneização desqualificada do trabalhador/a, considerado central para a acumulação capitalista: "...o fenômeno da proletarização dos trabalhadores/as (diretos/as e indiretos/as) é parte constitutiva do capitalismo contemporâneo. (...) Oficinas e escritórios tiveram seus processos de trabalho rotinizados e desqualificados de tal forma que a distinção entre a razão e as mãos, como fonte de trabalho, tornou-se inócua" (p. 78). Nesse contexto, o sexo tem atuado como um importante critério discriminador, de forma que as mulheres tornaram-se o principal reservatório de mão-de-obra, desde o final do século passado. Como exemplo, Pena cita inclusive a carreira de professor primário que "na medida em que se familiarizou tornou-se socialmente desvalorizada e mal remunerada, apesar do treinamento que a envolve" (p. 80).

(13) O ano de 1930 marca o início do processo de industrialização, urbanização e fortalecimento do Estado brasileiro, contexto em que a educação ganha importância política.

assumiu uma "organização fabril" que implicou a "proliferização" da professora (Novaes, 1984)<sup>14</sup>.

Apple (1988, p. 18) considera que "uma vez que um conjunto de postos se torna 'trabalho de mulher', torna-se também cada vez mais sujeito a pressões para a racionalização. (...) A própria ocupação fica diferente". Assim, a feminização do magistério foi acompanhada da crescente formalização do sistema educacional com a racionalização e controle da prática docente e do currículo pela burocracia estatal, implicando unificação, hierarquização e reestruturação das tarefas docentes.

O aspecto do conteúdo da prática docente<sup>15</sup> é deveras relevante quando considerado em sua rápida evolução histórica recente. Além da racionalização e segmentação das atividades pedagógicas e da formalização de requisitos ocupacionais segundo a estrutura hierárquica estabelecida, tal conteúdo é condicionado pelos seus participantes, relativizando-se em função não apenas da condição de sexo das professoras, mas também da sua origem de "classe"<sup>16</sup> assim como da origem de "classe" da clientela escolar, no contexto da crescente expansão da escola pública.

Visto que as condições do trabalho docente têm se transformado historicamente — e muito rapidamente no contexto recente em que a escola se "deselitiza" incluindo as demandas dos novos contingentes que nela ingressam — transforma-se igualmente

---

(14) Novaes (1984, pp. 24-31) descreve esse processo desde o início do século em Minas Gerais.

(15) Pena (1981, p. 81) considera que "as mulheres não necessariamente passaram a desempenhar ocupações que foram desqualificadas, como sugere Braverman, mas algumas ocupações (como a de professora primária) mantiveram o mesmo 'conteúdo', mas perderam a qualificação quando se feminilizaram". Diferentemente, a análise aqui desenvolvida considera a feminização no contexto da desqualificação, como fenômenos associados. Num primeiro momento, o magistério feminino já havia surgido como ocupação menos qualificada que o masculino; num segundo momento, quando se generalizou a presença feminina nas escolas (na condição de professora e de aluna), o magistério se desqualificou no contexto do crescimento quantitativo do ensino público racionalizado e burocratizado pelas instâncias técnicas e administrativas do emergente sistema de ensino, contexto de mudança das condições de trabalho e, portanto, do próprio conteúdo da prática docente.

(16) A "origem de classe", bastante referida na literatura — embora, a rigor, o termo seja utilizado, no mais das vezes, impropriamente — é tratada aqui simplesmente como alta, média e baixa com referência, respectivamente, à elite proprietária e dirigente, aos pequenos proprietários e assalariados das ocupações não-manuais de renda média e, finalmente, aos trabalhadores desqualificados e/ou manuais de baixa renda.

te a sua prática, que perdeu autonomia "diante das decisões sobre o que ensinar e como transmitir e avaliar o que ensina". (Mello, 1984, p. 44). Essa perda de autonomia também se coaduna com a posição subalterna da mulher<sup>17</sup>. Lembre-se que os postos mais elevados na administração do ensino mantiveram-se masculinos, tendo-se aberto às mulheres apenas recentemente. Em todo caso, a feminização do magistério inevitavelmente implicaria a feminização das práticas, na medida em que não teria sido possível sem a adequação entre necessidades e interesses estruturais, isto é, pertinentes ao desenvolvimento capitalista das políticas públicas, e da parcela de mulheres que reconstruía seu papel, inclusive enquanto indivíduo.

Outrossim, é plausível supor-se que, enquanto as professoras de classe média formadas nas escolas normais mais tradicionais mantiveram-se preferencialmente nas escolas particulares, confessionais ou não, a expansão da escola pública tenha passado a contar mais e mais com professoras oriundas da classe trabalhadora. Note-se que no Brasil a qualificação para o exercício do magistério primário<sup>18</sup> fixou-se no nível médio, embora as mulheres passassem a ingressar cada vez mais no nível superior e justamente nos cursos de licenciatura. Desde então, a perda de prestígio da ocupação tem-se associado à evasão de indivíduos das camadas médias — que adentram um mercado de trabalho muito mais diversificado e, no caso de opção pelo magistério, ascendem aos

---

(17) Como exemplo, considerem-se as representações sociais sobre as qualidades e características do trabalho feminino constante nos seguintes trechos de um inquérito do Departamento Nacional do Trabalho datado de 1931 (citado por Pena, 1981, p. 158), que registra e reconhece a necessidade da participação feminina nas atividades produtivas, dada a necessidade de contribuição para o orçamento familiar: "o trabalho da moça é mais eficiente, mais seguro e mais rápido"; as moças "são mais dóceis, mais pacientes, mais dedicadas ao serviço; não têm aspirações, ou são mais modestas nas mesmas"; nos escritórios, o trabalho feminino "é mais conveniente e econômico do que o dos homens, desde que se trate de serviço perfeitamente organizado e orientado, de serviço cuja continuação seja o desdobramento do já executado, ou sua repetição".

(18) A Lei 5.692/71, ainda em vigor, dispõe no artigo 30 que "exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério no ensino de 1º grau, de 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau.

graus subsequentes — e ingresso de outros oriundos de camadas de mais baixa renda.

Tal suposição funda-se num conjunto de fatos ocorrentes principalmente a partir da década de 50 no Brasil, período de aceleração do processo de expansão capitalista e, em decorrência, dos serviços de consumo coletivo patrocinado pelo Estado, que absorveu a maior parte da mão-de-obra feminina<sup>19</sup>. O crescimento e a diversificação da oferta de empregos no mercado de trabalho secundário e os baixos salários pagos aos trabalhadores em geral constituem a conjuntura que forçou as mulheres a buscarem remuneração própria. Para aquelas de classe média, com maior nível de escolaridade — possibilitado pelo ingresso maciço nos cursos superiores na década de 70 — e melhores condições de opção ocupacional, o magistério primário público poderia, no máximo, constituir uma etapa na carreira docente<sup>20</sup> ou nas carreiras burocráticas do próprio serviço público, longe do "pão de giz".

As observações de Madeira (1982) corroboram essas conjecturas, tanto mais se considerar-se que a ampliação da oferta escolar e dos postos de trabalho no magistério público se deu com um investimento relativamente muito baixo que implicou a deterioração geral das condições do trabalho pedagógico — *"... para grande parcela da população que compõe a classe média, a possibilidade de evitar que as mães de família ingressem no mercado de trabalho significa efetivamente poupá-las de uma atividade can*

---

(19) Segundo dados apresentados por Bruschini (1985), as taxas de atividade feminina evoluíram de 14,6% em 1950 e 18,2% em 1970 para quase 36% em 1983, o que significa que a população trabalhadora feminina quase triplicou em menos de 15 anos.

(20) A concentração de mulheres nos cursos de licenciatura vem possibilitando também a feminização do magistério secundário e um significativo aumento da presença feminina no magistério de 3º grau. Veja-se a esse respeito Bruschini (1988) e Rosemberg (1985).

sativa, mal remunerada e desinteressante. Indica, ao mesmo tempo, o sucesso profissional do homem como provedor que, mantendo a esposa em casa, propicia à família uma vida mais cômoda, através da utilização do seu trabalho nas tarefas domésticas. O trabalho que se superpõe às tarefas domésticas é frequentemente concebido como 'ajuda' excepcional que se presta ao marido em caso de necessidade. Inversamente, para o marido, o fato da mulher trabalhar fora pode parecer também como uma sobrecarga, quer em termos de ausência de certos confortos domésticos quer pela necessidade de sobrar para ele, além do seu trabalho regular, algumas tarefas no lar. O trabalho da mulher fora de casa só é visto como realmente compensador quando dá à mulher satisfação realizá-lo, ou quando ela possui uma qualificação profissional que lhe permita ter um emprego 'mais leve' e mais bem remunerado, e ainda dispor de uma empregada doméstica". (p. 24)

Já para as mulheres das camadas sócio-econômicas inferiores, o ingresso no magistério poderia representar uma chance de ascensão social, baseada no prestígio tradicional que a profissão gozara, além de um imperativo de sobrevivência. Apple (1988) argumenta com razão que "o magistério tinha uma série de vantagens, quando comparado a outras ocupações como serviço doméstico, trabalho em fábricas, costura etc. Elevava o status, sobretudo das jovens da classe trabalhadora que demonstravam algum grau de habilidade acadêmica. As condições de trabalho, embora não fossem nenhuma maravilha, eram nitidamente melhores. Eram relativamente 'limpas' e, apesar de por vezes extremamente difíceis dada a superlotação das escolas, ofereciam um potencial para a satisfação no trabalho (...) E mais: como o magistério era situado do lado 'mental', na divisão do trabalho manual/intelectual, dava espaço, embora limitado, a um certo grau de mo-

*bilidade social*". (p. 21)

Mesmo antes da ampliação da rede de escolas — a partir da década de 50 e, mais acentuadamente, de 60 — as condições do exercício do magistério primário não eram das mais atraentes para quem não precisasse trabalhar ou tivesse outras opções mais vantajosas. Era comum que as professoras iniciassem carreira lecionando em escolas rurais ou de difícil acesso, dependendo a remoção de concurso específico. Talvez o magistério fosse uma ocupação realmente vantajosa apenas para mulheres das camadas médias que lecionassem nos melhores bairros dos centros urbanos ou, durante algum tempo, para as solteiras que desejassem se ocupar. O seguinte depoimento de uma professora que iniciou a carreira em 1942 ilustra bem a situação:

*"... fui parar no interior de São Paulo há oito horas da capital. Naquele tempo não existia ônibus, era trem mesmo. Fiquei lecionando numa fazenda e tinha um trenzinho que me levava que ficava há 1km da escola. Fiquei quatro anos e meio nessa escola e depois (...) consegui uma remoção para São José do Rio Preto. Era um grupo escolar muito pequeno com seis ou sete classes. Mas, há doze horas de São Paulo (...) Bom, depois me inscrevi em concurso e consegui pegar classe em Pirituba (...) que já era considerada uma escola de capital. Tomava um bonde até a Praça da Sé, depois outro bonde até o Brás, na estação Roosevelt. De lá pegava um trem até a estação de Pirituba e um ônibus até chegar à escola. Ainda tinha que subir um ladeirão — mais ou menos duas quadras — para chegar ao trabalho. Mas, assim mesmo não achava difícil. Era solteira, tinha tempo, ia e vinha etc..."<sup>21</sup>*

(21) Depoimento de Branca Alves de Lima, autora da Cartilha "Caminho Suave", entrevistada por Cléa Nudelman, in Revista da ANDE, 1982 1 (4).

A política educacional mais recente sem dúvida consolidou essa tendência de absorção maciça de mulheres de origem sócio-econômica baixa pelo magistério primário público. O período que compreende as décadas de 60 e 70 caracteriza-se pela rápida ampliação, modernização, racionalização e burocratização dos serviços estatais, entre os quais a educação, que passou a ser objeto de planificação e de uma série de reformas que reestruturaram os graus de ensino e as redes escolares (inclusive rearticulando as competências pública e privada) e reorganizaram os currículos. A implantação de uma esfera técnica de controle da expansão escolar como parte do próprio crescimento da burocracia educacional, com o surgimento da figura do especialista em educação, acentuou ainda mais a desqualificação do professor de 1º e 2º Graus, mas sobretudo da professora polivalente de 1ª a 4ª séries.

A partir da década de 70, o curso de Pedagogia, a nível de 3º Grau, reformulado em 1969 com a criação das habilitações em Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Ensino Normal, passou a receber mais e mais professores/as em busca de habilitação técnica com vistas à ascensão funcional e/ou indivíduos sem vinculação docente. *"Estar fora da sala de aula passou a representar uma conquista e um prêmio para os educadores"* (Warde, 1986, p. 82) já que o especialista auferia maior salário, além de posição hierárquica superior. O fato da habilitação "Ensino Normal" ter sido rapidamente desativada atesta, inclusive, o desinteresse e o descaso pela formação do magistério de 1ª a 4ª séries do 1º Grau.

Nessa fase, o magistério primário sofreu intensa queda de prestígio evidenciada igualmente pelo enorme decréscimo na

demanda pela habilitação ao magistério a nível de 2º grau. De acordo com Warde (1986), até a década de 60 o ensino normal constituiu o ramo técnico-profissional mais procurado; a perda de prestígio se deu paralelamente à expansão da escola média e à crescente demanda aos cursos superiores; posteriormente, com a Reforma de 1971, transformado em "habilitação ao magistério" no contexto da malfadada tentativa de profissionalização compulsória do 2º Grau, descaracterizou-se e esvaziou-se em sua dimensão específica de formação pedagógica.

Warde (1986, p. 78) também menciona que "*muitas escolas normais particulares, leigas e confessionais, que portavam uma tradição de bom ensino, fecharam suas portas*", ou desativaram a habilitação magistério, o que igualmente corrobora o declínio na origem sócio-econômica das candidatas ao magistério primário.<sup>22</sup> Nesse contexto, a perda de qualidade da formação do docente foi ainda agravada pela oferta de cursos por escolas particulares "*que literalmente vendem seus diplomas (...) Entre seus diplomados que proliferam na periferia do Município de São Paulo, e os professores leigos, não há praticamente diferenças quanto às condições técnicas de assumir uma classe de 1ª série*". (idem).

---

(22) O estudo de Rego, Souza e Sampaio (1983) revela, por exemplo, que no período 1976-79 o número de estabelecimentos de Ensino Normal no Estado da Paraíba caiu de 24 para 11: enquanto o número de estabelecimentos públicos (04) permaneceu constante, os estabelecimentos particulares apresentaram uma redução de 20 para 07. Evidentemente, esse fato pode ser explicado, no quadro de desprestígio do magistério primário, pelo desinteresse das alunas das camadas médias das escolas particulares tradicionais pelo curso normal, preterido em função da preparação ao Vestibular e do acesso a um leque mais diversificado de cursos superiores. Embora considerem que a clientela da habilitação magistério "*está se tornando a de mais baixo nível sócio-econômico-cultural*" (p. 86), as autoras não estabelecem claramente as relações entre a política educacional vigente (um dos fatores apontados para a redução do ensino normal) e desqualificação docente, nem tampouco entre origem sócio-econômico-cultural do alunado e as dinâmicas de escolarização e mercado de trabalho.

A perda de qualidade da formação do magistério de 1ª a 4ª série tem sido amplamente reconhecida e denunciada<sup>23</sup> sem que se tenha tomado qualquer medida efetiva de recuperação da habilitação. Sem dúvida, esse fenômeno contribui para sedimentar a desqualificação da professora primária, associando-se ao desprestígio e à baixa remuneração da profissão. Essa percepção, bastante generalizada, é expressa no depoimento de uma professora entrevistada por Ribeiro (1984):

(Até a década de 60) "as escolas normais, que preparavam para o antigo primário mantinham um bom nível e a profissão de professor primário era valorizada financeira e socialmente. Os concursos para ingresso do magistério, tanto primário como secundário, exigiam um bom nível do candidato. (Na década de 70) A remuneração do professor foi sempre decaindo em relação a outras profissões e ao custo de vida, isto é, cada vez mais perdeu seu poder aquisitivo e conseqüentemente seu conceito na sociedade".

O próprio Ribeiro fala de um "empobrecimento econômico e cultural-pedagógico" dos professores no contexto político pós-64. As lideranças dos professores da escola pública em geral (vide em particular os entrevistados por Ribeiro) têm denunciado a "proletarização" do professor na vigência política de "archo salarial" desde a ditadura militar e reivindicando melhores condições de trabalho, mais verbas para a educação e elevação da qualidade do ensino; reconhecem que a expansão do atendimento escolar ocorreu em detrimento das condições de trabalho dos

---

(23) Vários estudiosos/as, entre os/as quais Novaes (1984), Lequerica (1983), Barreto (1980), têm focado a crise da formação pedagógica da professora primária. A imprensa escrita também tem refletido a dimensão do problema, como se pode verificar em Farr (1982).

professores com a queda real do valor da hora-aula<sup>24</sup> e a elevação da carga-horária<sup>25</sup>. Entretanto, a situação específica da professora primária — mulher, polivalente, mais explorada — permanece em geral obscurecida tanto na visão dos professores/as como das suas lideranças e ainda dos estudiosos/as dos problemas do magistério.

Nesse sentido, Warde (1986) embora não ressalte a condição de mulher da professora primária, reconhece que "é preciso ponderar que as desigualdades existentes dentro da categoria ampla dos que atuam em Educação, expressas em salário, mas também em condições gerais de trabalho, em possibilidades de ascensão, em poder de decisão, em condições de aperfeiçoamento, fazem dos professores I, isto é, aqueles que lecionam nas primeiras séries do 1º grau, os *lumpens* dos educadores. Entre estes e os professores das séries seguintes e os de 2º grau; entre todos esses e o professor universitário há patamares tão diferenciados que não só alimentam uma hierarquização de *status* como também a divisão corporativa desses níveis, muito prejudiciais ao avanço pedagógico da prática docente daqueles que se mantêm nos níveis inferiores da estrutura escolar e à coesão política da categoria". (p. 81)

E acrescenta: "A carreira do magistério é calcada na concepção da 'inferioridade' do magistério das primeiras séries

- 
- (24) Dados do DIEESE sobre a evolução salarial do magistério no Estado de São Paulo no período 1963-1978 comprovam uma queda acentuada — da ordem de 47% — no valor da hora-aula paga ao professor. Quanto à professora primária, trata-se, além da remuneração menor, de tempo maior já que permanece horas inteiras e contínuas em sala de aula, diferentemente dos professores da 2ª fase e do 2º grau cuja hora-aula é de 50 minutos.
- (25) Lembre-se que o professor da rede estadual de São Paulo é pago por 44 horas que correspondem a 40 horas-aula e 4 horas-atividade semanais, constituindo — infelizmente e chocantemente — uma "máquina de dar aula".

do 1º grau. Contraditoriamente, esse é o professor mais desassistido quanto à formação; a ele competem tarefas pedagógicas bastante complexas que são próprias do ato de alfabetização; sobre ele recai a pecha de incompetente porque expulsa, reprova, discrimina os alunos das séries iniciais e, ainda, trabalhando muito e ganhando pouco, é acusado de o mais passivo e conservador dentre os membros da categoria docente". (Warde, p. 82) — inferioridade e contradição que seriam melhor compreendidas à luz das dinâmicas de sexo e de classe que se imprimem às relações sociais.

Constitui valiosa exceção a contribuição de Bruschini<sup>26</sup> que introduz a categoria "relações de gênero" às análises sobre o magistério, tematizando-o como profissão feminina. Discutindo fatores culturais ligados à socialização feminina (particularmente a concepção de vocação para o magistério) e à ideologia do salário feminino complementar, Bruschini sugere que a análise da situação geral do magistério deve levar em conta sua feminização<sup>27</sup>.

Em resumo, com base nessas considerações, pode-se afirmar que a "deselitização" da educação escolar corresponde uma "deselitização" do corpo docente associada à sua feminização, exemplificando-se a interação entre relações de sexo e de classe no caso da atual composição do magistério primário brasileiro. Recuperar o processo histórico em que se operou essa interação é importante na medida em que as atuais práticas fo-

(26) Bruschini tem desenvolvido estudos sobre Mulher, Trabalho e Educação.

(27) Bruschini coloca questões que não têm sido efetivamente consideradas no interesse do movimento de organização dos professores — por exemplo, a respeito do declínio salarial: "Ainda que essa queda seja parte de um processo mais amplo de deterioração salarial que atinge atualmente o trabalhador brasileiro, não seria talvez acentuada pela crescente 'feminização' do magistério?" (1981, p. 73).

ram assim condicionadas no que se refere a expectativas e valores sociais e individuais. Num primeiro momento, as mulheres que trabalhavam fora do contexto do lar eram mal vistas e foi preciso que se forjasse uma ideologia que pintasse o magistério infantil com as cores da maternidade e da domesticidade<sup>28</sup>, negando-se portanto, nesse nível, quaisquer qualidades e valores opostos. Num momento posterior, indivíduos das camadas de baixa renda assimilam esse discurso ideológico tornado senso comum, como passaporte para o ingresso na função docente e para a ascensão social.

Finalmente, esboçado o contexto histórico em que se desenvolveram as práticas, cumpre considerar o papel do indivíduo, ou seja, o processo individual de pensar e agir sobre uma dada realidade, enquanto componente intrínseco de um processo coletivo e social. Mais especificamente: **como as professoras primárias das escolas públicas**, vivendo as contradições que determinam seu papel de trabalhadoras numa sociedade que até há pouco tempo circunscreveu o feminino à casa e à família, atuando numa escola distante de ideais e modelos de mestra-aprendizes bem sucedidas e felizes, diante da responsabilidade de ensinar os conteúdos básicos ao desenvolvimento intelectual e à progressão escolar de alunos de fato carentes (e não apenas materialmente), em contato com o recente movimento de organização da sua categoria em luta contra a destituição das mínimas condições de remuneração condigna, prestígio e poder necessários à função docente, **representam a sua prática profissional no início dos anos oitenta.**

---

(28) Não é por acaso que persiste até hoje na zona rural a "casa-escola" — situação em que professoras municipais contratadas formalmente lecionam em suas próprias casas, conciliando afazeres domésticos e profissionais (?) no mesmo espaço, o que sai ainda mais barato para os cofres públicos.

Por que o magistério primário vem sendo exercido quase exclusivamente por mulheres? Por que ele é tão mal remunerado diante do unânime reconhecimento da importância da educação de base? Por que as professoras não lutam coletivamente e efetivamente pela melhoria das suas condições de trabalho e por uma educação autenticamente transformadora? O que teria a ver com tudo isso a condição de mulher?

Partindo dessas questões, o objetivo deste trabalho é estudar as determinações da condição de mulher sobre as representações de professoras primárias acerca do trabalho docente. Em outras palavras: que significados e valores são atribuídos ao trabalho, de uma perspectiva feminina, limitando-o a uma prática rotineira e conservadora ou delineando possibilidades de vislumbrá-lo como prática transformadora? Considerando o trabalho como a atividade que transforma a realidade e ao próprio sujeito (objeto, ao mesmo tempo, do seu próprio fazer) e que pode se constituir instrumento de alienação ou libertação, que características estariam imbuídas num fazer feminino, fruto de um papel e de uma função historicamente construídos e aprendidos no curso da história individual?

Focalizando a especificidade da condição de mulher — definida a partir do fato da reprodução biológica, que determinou um fazer voltado para a família — e da realidade do trabalho fora do âmbito familiar, a perspectiva que se quer considerar é a de uma psicologia feminina moldada num processo histórico que condiciona um certo tipo de inserção e relação com a es

fera do trabalho e os modos que ele assume num certo tempo e num certo espaço. Assim propõe-se:

- caracterizar as representações sociais de professoras primárias sobre o seu trabalho docente;
- relacionar as representações sociais do trabalho docente com aquelas referentes ao papel feminino tradicional descrito na literatura;
- identificar implicações destas últimas representações para a prática docente, vista como práxis.

Enquanto sexo, classe social e categoria profissional, o indivíduo — no caso, professora primária — é determinado socialmente; porém essas determinações encontram uma expressão particular e concreta em cada processo vivencial individual. É de um ponto de vista psicológico, então, que se pretende verificar como, em interação com o meio social e através da sua atividade, a professora representa o trabalho docente enquanto prática coletiva e individual em suas dimensões material e ideal.

É comum que as pesquisas, mesmo contendo cuidadosas e minuciosas análises, não consigam esgotar as possibilidades de análise dos dados coletados. Se é verdade que, no momento da elaboração do instrumento e da própria coleta, o pesquisador tenta coletar o maior número de informações possíveis, num segundo momento a delimitação do tema, o enfoque pretendido e a especificidade dos objetivos levam-no a selecionar dados. Geralmente, os dados brutos, uma vez utilizados — e, na linha referida, supomos que são freqüentemente subutilizados — são abandonados.

Essa constatação é fruto de um curso de metodologia de pesquisa em que se deu a oportunidade de analisar pesquisas sobre temas de interesse e realizar, como exercício prático, a análise de dados brutos de pesquisa. Assim, foi possível verificar que os mesmos dados se prestam a novas abordagens e podem fornecer evidências sobre questões relacionadas com diferentes objetivos, que não os da pesquisa que os originou.

As pesquisas descritas a seguir, cujos dados estão acessíveis, parecem fornecer evidências em relação às questões colocadas sobre a professora primária, as condições de trabalho com que se defronta, as possibilidades de organização e luta pela melhoria dessas condições, sua prática docente e processo de reflexão sobre ela.

1. "O PROFESSOR ESTADUAL: UM VALOR AMEAÇADO.

Estudo sobre as condições de ensino e associação da categoria profissional do professor paulista".

- Autora: *Maria Jurema Venceslau de Carvalho*
- Ano de coleta dos dados: **1979**
- Local: São Paulo (Capital).
- Objetivo: pesquisar as atribuições que os docentes da rede estadual desenvolvem e adotam relativamente à dinâmica da situação do professor nos aspectos referentes a condições de ensino e associação da categoria profissional.
- Algumas características dos sujeitos: professores das escolas de 1ª e 2ª Graus da rede estadual, subdistrito da Lapa, de todas as séries e turnos e diversas disciplinas.
- Metodologia: "estudo de campo" exploratório-descritivo.
- Procedimento de coleta de dados: questionário e entrevistas individuais e gravadas.
- Natureza dos dados: transcrição literal.
- Total de entrevistas: 35.

2. "A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DE PROFESSORES DE 1ª A 4ª SÉRIE DO 1º GRAU INICIANTE DO EXERCÍCIO DOCENTE"

- Autora: *Maria Alcília Onaindia Y Lequerica*
- Ano de coleta dos dados: **1982**
- Local: São Paulo (Capital).
- Objetivo: analisar as opiniões que os professores de 1ª a 4ª série do 1º grau emitiram sobre sua formação e prática em relação ao exercício do magistério, com o

intuito de perceber melhor a realidade que esses profissionais enfrentam.

- Algumas características dos sujeitos: professores com menos de 2 anos de experiência docente, exercendo o magistério de 1ª a 4ª série em escolas de periferia (Campo Limpo e Santo Amaro).
- Metodologia: estudo de caso/análise de conteúdo.
- Procedimento de coleta de dados: entrevistas individuais gravadas.
- Natureza dos dados: transcrição literal.
- Total de entrevistas: 13.

### 3. "A FORMAÇÃO POLÍTICA DO PROFESSOR NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DURANTE OS ANOS 70: ORGANIZAÇÃO E LIDERANÇA"

- Autora: *Maria Luísa Santos Ribeiro*
- Ano de coleta de dados: início dos anos 80.
- Local: São Paulo, Campinas, Sorocaba, Presidente Prudente, Assis e Araçatuba.
- Objetivo: compreender o processo de formação política dos professores de 1ª e 2ª Graus das escolas públicas do Estado de São Paulo durante os anos 70.
- Algumas características dos sujeitos: membros dos "Comandos de Greve" de 78 e 79, lideranças da APEOESP.
- Metodologia: estudo de caso.
- Procedimento de coleta de dados: entrevistas individuais gravadas.
- Natureza dos dados: transcrição literal.
- Total de entrevistas: 22.

A decisão de utilizar dados secundários justifica-se, então, diante da riqueza de informações contida nesses trabalhos e da sua acessibilidade. Ademais, o escopo deste trabalho limita-se a demonstrar a existência e permanência de alguns fatores (decorrentes da condição de opressão do papel feminino tradicional) na prática docente de professoras primárias, independentemente de generalização.

### ● Procedimento de Análise

As entrevistas (literalmente transcritas) das pesquisas citadas foram lidas inicialmente com o fim de verificar sua adequação, abrangência e especificidade em relação aos temas propostos para análise. Na definição dos temas, partiu-se das considerações apresentadas nos capítulos iniciais deste trabalho.

Basicamente, pretendeu-se analisar as representações sociais de professoras primárias sobre o trabalho docente tomando-se como polos: a expressão da ideologia justificadora da família e da opressão da mulher relacionada ao papel feminino tradicional/não reconhecimento da exploração do trabalho versus a expressão da consciência da opressão e do papel político em relação ao papel profissional/reconhecimento do trabalho como práxis transformadora.

Para caracterizar a inserção das professoras entre esses polos, procurou-se identificar padrões com referência a temas gerais como:

- interferência da família na escolha do magistério como profissão;
- consideração do papel docente como eminentemente afetivo (maternal);
- postura em relação à remuneração e às condições de trabalho;
- postura diante da dimensão política do trabalho e da escola como um local de exercício específico;
- percepção das relações entre estrutura social, educação, situação da categoria profissional e condição de mulher.

As entrevistas de Lequerica versam sobre os motivos da escolha do magistério; características e qualidades necessárias à prática e que compõem uma imagem da professora primária; percepção das condições de trabalho; atribuições de satisfação e insatisfação quanto à prática docente; formas de trabalho escolar; características da prática e função da professora. Esses temas parecem suficientes para compor uma representação social da função da professora primária na organização recente da escola pública brasileira e da sua prática docente.

Entre os 35 entrevistados por Carvalho há 12 professoras primárias. As questões das entrevistas abrangem dois grandes temas: as condições de ensino do professor estadual e a participação dos professores na organização da categoria profissional, e tentam apreender as atribuições de causalidade feitas pelo professor a respeito desses aspectos da sua prática. Tais dados permitem abordar a questão da consciência política.

tica da professora primária.

Quanto às entrevistas de Ribeiro, servem como contraponto às anteriores, uma vez que seus sujeitos são as lideranças da organização da APEOESP e não há sequer uma única professora primária entre elas. Entretanto, e aqui está um dado de grande interesse para este estudo, encontram-se entre essas lideranças 12 mulheres num total de 18, o que configura uma predominância de dois terços. Essas mulheres não tiveram uma inserção tradicional no magistério: há professores de matemática, química e física, pós-graduadas, e as poucas que fizeram curso normal e lecionaram em escola primária logo optaram por outro grau de ensino. Sua trajetória profissional quando não parte, na maioria dos casos, do político, nele desemboca vinculando a prática escolar cotidiana à militância política e sindical.

Assim, julgou-se pertinente a elaboração de um amplo esquema de temas, subtemas e categorias, com base nas considerações a respeito da condição da mulher e implicações sobre seu trabalho. Tal esquema orientou a leitura inicial das entrevistas, e foi posteriormente modificado.

Algumas entrevistas foram então relidas, resumidas, sendo destacados trechos relativos aos temas. Foi, então, elaborado um novo esquema mais restrito e subordinado às questões que nortearam as pesquisas utilizadas. Desse modo, foi possível manter os temas de interesse, delimitando-se os subtemas pertinentes ao conteúdo das entrevistas:

- características dos sujeitos
- motivos da escolha profissional
- imagens da professora primária
- condições de trabalho
- remuneração
- satisfação ou insatisfação profissional
- formas de trabalho coletivo
- participação no movimento da categoria
- características da prática
- função da professora primária

Todas as entrevistas constantes dos três estudos foram lidas sob uma dupla perspectiva: captar a individualidade e unicidade da narrativa e posicionamentos considerando-se o contexto e as características dos sujeitos; identificar os subtemas presentes numa entrevista em relação ao conteúdo das demais entrevistas.

Observações e impressões sobre as opiniões expressas foram anotadas e comentadas ao longo das leituras. Os conteúdos foram transcritos literalmente, procedendo-se a um início de análise pautada nas semelhanças ou fatos marcantes encontrados nos vários depoimentos. Algumas falas foram resumidas, através de cortes, por serem demasiado repetitivas. Essa fase, lenta e maçante, foi concluída com um esquema provisório dos capítulos da dissertação e um roteiro para análise das categorias por tema e subtema.

Em seguida, tratou-se cada tema em separado, com o intuito de verificar a frequência e relevância dos registros

das categorias presentes nas entrevistas, elaborando-se um esboço de análise. Ao mesmo tempo, procurou-se identificar relatos que entrelaçassem mais de um tema ou várias categorias, considerando-se, sempre que possível, cada entrevista como um todo.

Visando facilitar a visualização de cada entrevista como uma totalidade, optou-se por identificar os sujeitos com um código composto de letra (indicando o autor-pesquisador) e um número (indicando o sujeito entrevistado). Essa medida permite identificar várias opiniões e posicionamentos de um mesmo sujeito sobre diversos temas presentes na análise. Além disso, tem a vantagem de permitir que se estabeleçam outras relações entre as categorias e se supere a parcialidade das conclusões, considerando-se os limites objetivos e subjetivos que se interpõem entre os dados e o sujeito que os analisa num momento determinado.

Foram utilizados ainda outros dados já selecionados e utilizados em outras pesquisas (constantes da bibliografia) quando foram considerados representativos dos problemas que se pretende analisar.

### ● Os Sujeitos

Alguns dados de caracterização dos sujeitos contribuirão para uma melhor compreensão de certos aspectos da sua prática profissional. Constata-se uma diversidade de inserções e experiências entre as entrevistadas, resultantes em parte de

sua situação pessoal e em parte das condições variáveis encontradas no âmbito da escola de 1º grau estadual da cidade de São Paulo.

As características das professoras entrevistadas por Lequerica e Carvalho são inicialmente descritas e em seguida resumidas num quadro sinótico. Ribeiro não apresenta caracterização dos sujeitos.<sup>1</sup>

As professoras da pesquisa de Lequerica eram iniciantes, todas com menos de 2 anos de experiência docente formadas a nível de 2º grau, contanto a maioria entre 2 e 3 anos de formada. Oito dos 12 sujeitos (2/3) tinham menos de 30 anos de idade e encontrava-se na amostra um professor de sexo masculino.

Quanto às condições de trabalho, 7 professoras lecionavam no turno intermediário e 4 dobravam o período, o que demonstra, em comparação com as entrevistadas por Carvalho, que as iniciantes são submetidas a condições mais duras. Além disso, encontram-se apenas 3 efetivas, sendo a maioria admitida em caráter temporário (ACT).

Embora Lequerica não levante o estado civil das entrevistadas, excetuando-se o professor homem que era casado, pode-se depreender dos depoimentos que havia apenas 4 casadas e 1 separada, estas com filhos, sendo o restante (7 professo-

---

(1) Conforme foi registrado anteriormente, as entrevistas de Ribeiro serão utilizadas quando os dados se mostrarem pertinentes à análise dos temas.

ras) solteiras.

Carvalho entrevistou 35 professores de 1º e 2º graus dos quais 27 eram mulheres. Dentre estas, 12 eram professoras de 1ª a 4ª série, sendo que 8 lecionavam apenas na 1ª fase do 1º grau e 4 lecionavam também em outra fase ou grau. Como os dados de caracterização apresentados por essa pesquisadora não destacam a professora de 1ª a 4ª séries, as informações obtidas nem sempre são precisas.

Os professores da amostra lecionavam em escolas bem localizadas (todas no Subdistrito da Lapa), embora os bairros apresentem uma certa heterogeneidade sócio-econômica. O tempo de serviço variava entre 1 e 33 anos, com maior incidência dos que tinham menos de 10 anos (19 casos).

A maioria tinha formação universitária completa, contando muitos com um bom nível de qualificação: mestrado, aperfeiçoamento, especialização, ou mais de um curso de graduação. Entre as professoras primárias, 4 tinham só o curso normal e 3 tinham curso universitário incompleto.

A faixa etária dominante era de 31 a 40 anos, mas havia 9 sujeitos com idade inferior a 30 anos. Apenas foi possível identificar uma professora primária com mais de 40 anos, supondo-se que as 11 restantes se distribuíssem nas faixas etárias inferiores.

Observou-se uma predominância de professores efetivos na amostra (19 em 35) devido "à localização geográfica de

muitas das escolas, considerada 'boa', e por isso preferida pelos professores concursados, já com a carreira em fase adiantada ou fim de carreira". (Carvalho, p. 40) Havia 13 professores contratados e um número inexpressivo de estagiários ou substitutos.

A carga horária docente variava de 18 a 54 h semanais, observando-se uma concentração em torno de 20 h semanais, atribuída à presença das professoras de 1ª a 4ª séries. Mais precisamente havia 13 professores que trabalhavam de 18 a 20 horas.

A maioria dos sujeitos eram casados (25 casos), 10 eram solteiros e não havia viúvos ou separados. Segundo Carvalho, "o predomínio de professoras casadas, na amostra, aponta para a possibilidade de conciliar o exercício da função docente, como tipo de ocupação remunerada, com as atividades do lar, inclusive por ser possível exercer o magistério em tempo parcial, em meio período". (p.46).

● **Quadro Sinótico das Características das Entrevistadas por Lequerica e Carvalho<sup>2</sup>**

ESPECIFICAÇÃO \ PESQUISADOS	LEQUERICA	CARVALHO
● <b>Idade:</b> 30 anos 30 anos	maioria minoria	minoria maioria
● <b>Estado civil:</b> solteiras casadas	maioria minoria	minoria maioria
● <b>Formação:</b> 2º grau universidade	total —	minoria maioria
● <b>Condições de Trabalho:</b> ACT efetivo só 1 turno 2 turnos turno intermediário	maioria minoria maioria minoria maioria	minoria maioria maioria minoria —

(2) Carvalho faz uma caracterização global dos 35 entrevistados não especificando a professora de 1ª a 4ª série, daí não ser possível utilizar quantificação precisa.

Qual seria, pois, a relação das professoras com o trabalho assalariado, mormente com o magistério primário? Vale examinar, a esse respeito, duas pesquisas recentes: as de Mello (1983) e Novaes (1984). As constatações desses estudos sugerem também alguma diversidade quanto às características mencionadas.

Mello estudou uma amostra de 564 professores de 1ª a 5ª série de escolas estaduais de São Paulo, do interior e da capital. Verificou tratar-se de um grupo razoavelmente homogêneo quanto à origem sócio-econômica, tendo a maioria pais com escolaridade primária e ocupações de classe média-baixa ou média-média, não manuais de rotina ou de supervisão.

Quanto à situação econômica na época da pesquisa 61% dos professores possuíam renda familiar de, pelo menos, 10 salários mínimo e a maioria concentravam-se na faixa de 7 a 10 salários mínimo, o que os colocava em situação privilegiada em relação à maioria da população. Além disso, comparando-se a ocupação e escolaridade dos pais com os mesmos dados relativos às professoras e seus maridos, evidenciava-se uma trajetória de ascensão social.

Com referência à qualificação, em sua maioria as professoras fizeram curso normal e grande parte fez também curso superior. O padrão "jovem professorinha à espera de marido" mudou, pois 91% tinham idade superior a 25 anos e 75% estavam na faixa de 26 a 45 anos. Sendo 60% casadas, o magistério parecia ser uma opção tardia, adequada ao papel de esposa e mãe.

Porém, essas mulheres não viviam o magistério como atividade assistencial ou temporária. Metade do grupo dedicava, no mínimo, 30 horas semanais à profissão; cerca de 44% trabalhavam 48 horas semanais, acrescidas de pelo menos 5 horas de trabalho extra (professoras de 1ª e 2ª séries); das 56% que trabalhavam apenas um período, metade gastava 10 horas de trabalho extra. Por outro lado, 75% do grupo declaravam que seu salário era o único ou fundamental para o sustento da família.

Novaes analisou algumas pesquisas<sup>3</sup> que remetiam as professoras primárias, desde a sua origem, aos estratos sociais médios. Comparando os dados dessas pesquisas (sobretudo a de Barreto que é de 1976) com o levantamento efetuado com as candidatas ao curso de magistério de 1º grau do Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG), em 1979, obteve informações diferentes que permitem chegar a novas constatações.

A instrução dos pais das candidatas não ia muito além do 1º grau. Chama atenção o fato de que, se aumentou o contingente de esposos com instrução até o secundário, por outro lado era bem menor a percentagem dos que concluíram curso superior, quando se comparam os dados de 1979 (MG) com os de Barreto (1976, SP).

No tocante à ocupação, Novaes verificou que, ao longo das duas últimas décadas, deu-se uma queda no nível ocupa-

---

(3) Gouveia, A.J. "Professoras de Amanhã". 2ª ed., São Paulo, Pioneira, 1970; Pereira, L. "O Magistério Primário numa sociedade de classes". São Paulo, Pioneira, 1969; e Barreto, E.de S. "A professora primária frente a alunos e alunas de distinta condição social". São Paulo. (Tese de Mestrado apresentada ao Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo). 1980.

cional dos pais das normalistas em termos de prestígio: em 79 somente 20% dos pais enquadravam-se como ocupantes de atividades assalariadas não manuais enquanto 45% dedicavam-se a atividades assalariadas manuais. Inclusive na categoria "cônjuge", as maiores freqüências eram as dos grupos ocupacionais de menor prestígio (na pesquisa de Barreto a escolaridade dos maridos era superior à dos pais).

A grande maioria das candidatas provinha de famílias de 5 a 10 elementos, cujos pais (68%) auferiam renda inferior a 6 salários mínimos, o mesmo acontecendo com os esposos, em sua quase totalidade. No estudo de Barreto, 21% dos pais tinham rendimento até 5 salários mínimo e 78% situavam-se acima dessa faixa; 13% recebiam entre 14 e 26 salários mínimo e 5% ultrapassavam esse limite.

Assim como Mello, Barreto concluiu que as famílias das professoras situam-se em posição privilegiada em relação ao conjunto da população. Já em Belo Horizonte, a classificação salarial das famílias das candidatas era muito inferior à da população total.

Comparando as informações prestadas pelas candidatas ao vestibular do curso de Pedagogia (do mesmo IEMG) com as do Magistério de 1º grau, Novaes encontrou algumas diferenças. Inicialmente, o motivo predominante da escolha do curso era o acesso profissional aos cargos de especialista e, portanto, o desejo de abandono da regência de classe, com a conseqüente melhoria salarial.

A escolaridade do pai e da mãe das vestibulandas con

centrava-se no antigo primário, observando-se uma ligeira elevação dos que tinham nível ginásial em comparação com as candidatas ao curso normal. O mesmo se dava em relação aos esposos, com uma elevação um pouco maior no ensino ginásial e superior.

Pais (em maior proporção) e esposos também se concentravam nas faixas salariais mais baixas (até 4 salários mínimo). Ambos, entretanto, alcançavam freqüências igualmente expressivas nas faixas de renda mais elevadas, especialmente os esposos. Isso indica que no grupo de vestibulandas parecia ocorrer uma mobilidade ascendente do pai para o cônjuge. Nesse aspecto, a situação era semelhante à que Mello encontrou, pois a sua amostra também contava com um número expressivo de professoras com nível superior.

Desse modo, não seria engano apontar pelo menos uma tendência à mudança da origem sócio-econômica do magistério primário para a camada média baixa, e mesmo supor um aumento da presença de indivíduos originários dos níveis de mais baixa renda. Tanto mais que uma tendência convergente vem sendo registrada em relação ao aumento da participação feminina no corpo docente em todos os graus de ensino, nos últimos 10 anos, a par de uma intensa deterioração salarial que penalizou sobretudo o 1º e 2º graus. (Rosemberg e Pinto, 1985).

Como é sugerido por Lewin (1980) nas "*condições de insatisfação existentes no ensino de 1º grau (baixo salário, desvalorização da profissão, etc.) ocorre um processo de evasão da professora primária que ascende ao ensino de 2º grau*"

(p. 58). Alguns depoimentos da pesquisa de Ribeiro confirmam que indivíduos com melhor formação profissional e maiores aspirações tendem a abandonar a docência primária após uma breve passagem por ela.

Novaes também registrou dados especialmente interessantes quanto à renda das vestibulandas: 76% tinham renda até 2 salários mínimo, totalizando quase 98% com renda até 4 salários mínimo. Como cerca de 74% das candidatas tinham o magistério como ocupação, o salário, em início de carreira, de fato não chegava a 2 salários mínimo, sendo precisamente 1,98 salários mínimo em 1980 em Minas Gerais. Comparando com a situação das mães (85% com renda até 4 salários mínimo e 15% com renda superior embora não esclareça em que status as mães foram classificadas), concluiu que as candidatas tinham níveis de renda inferiores aos de suas mães ou, em outras palavras, estava ocorrendo uma queda do nível de renda, ou uma mobilidade descendente dos níveis de salário de mãe para filha.

No âmbito do magistério, esse achado é corroborado por depoimentos de professores mais antigos com referência à perda de prestígio e de salário da professora primária, a partir da década de 60, que aponta para as implicações (já bastante repetidas) da feminização de ocupações, a partir do aumento do contingente geral de trabalhadoras. Nas palavras de Lewin, *"a popularização da escola primária em uma cultura valorizadora do elitismo gera a desvalorização dos seus agentes, os professores primários"*. (p. 57).

A ilusão de mobilidade ascendente da mulher, via au

mento do ingresso na força de trabalho, é assim bem exemplificada por Novaes pois *"a característica típica do trabalho profissional da mulher, não são no magistério, (é) ascender profissionalmente ocupando postos já desinteressantes para os homens"*. (pp. 89 e 90).

A idade das vestibulandas, consideradas muito jovem por Novaes, evidenciava uma concentração de 87% na faixa de 19 a 40 anos o que, na ausência de dados mais detalhados, não surpreende. Já os dados sobre estado civil indicavam uma predominância de solteiras sobre as casadas que eram quase 40%.

A autora destaca que *"é entre as candidatas solteiras que se registram as maiores proporções das que declaram ter escolhido o curso por vocação; entre as casadas, essa preferência transfere-se para o acesso profissional"*. (p. 86). E interpreta que *"as candidatas solteiras vêem o Magistério como uma atividade apropriada à mulher e, numa certa forma, é como se o Magistério suprisse a mulher de sua 'necessidade intrínseca' de lidar com crianças. Já as mulheres casadas que cumprem essa função, via maternidade, podem ter uma avaliação mais realista da situação"*. (p. 86).

Retomando os dados de Lequerica e Carvalho, pode-se evidenciar a diversidade de inserção referida inicialmente. No que diz respeito às condições de trabalho (vínculo empregatício, carga-horária) e da escola, observa-se nas entrevistas de Lequerica que quanto mais precária e distante é a escola, maior a precariedade da situação funcional (aumento do número de ACTs) e mais difíceis as condições associadas ao trabalho (veja-se a

concentração dos sujeitos no período intermediário). Já nos casos entrevistados por Carvalho, encontra-se uma predominância de efetivos e, embora haja 4 casos de professoras primárias que dobram período, é expressivo o número daquelas que têm o magistério como atividade em tempo parcial.

Em relação às condições pessoais, verifica-se que as entrevistadas por Lequerica são jovens, inexperientes e predominantemente solteiras. Essas condições favorecem o deslocamento para escolas mais distantes, a aceitação do turno intermediário e das condições precárias das escolas de periferia. A qualificação dessas professoras iniciantes (2º grau) é também mais baixa em comparação com as entrevistadas por Carvalho, entre as quais se encontram 5 com curso universitário. Esse é outro ponto que deve ser salientado: a colocação dos professores de menor qualificação e experiência nas escolas que atendem à camada de nível sócio-econômico mais baixo da população.

Um outro fator a ser ressaltado é a origem sócio-econômico-cultural das professoras. Um dos indicadores de uma origem mais baixa (particularmente em termos de cultura escolar) das entrevistadas por Lequerica está na forma e conteúdo de sua expressão verbal. O discurso de quase todas essas professoras é notavelmente truncado: os períodos e orações são incompletos evidenciando deficiências sintáticas, segmentos são demasiadamente repetidos; ademais, falta-lhes muitas vezes encadeamento lógico: é um discurso desordenado, fazendo-se necessário certo esforço e atenção para apreender-lhe o sentido. Frequentemente, as entrevistadas não entendem as questões formuladas de modo simples, acessível e referidas ao concreto

da prática pedagógica.

Parece, portanto, que o grupo pesquisado por Lequerica provém de estratos sócio-econômicos mais baixos em relação ao grupo pesquisado por Carvalho que, em sua grande maioria, tem casa própria e também condução própria para acesso à escola. Em grande número de depoimentos dos sujeitos do primeiro grupo transparece necessidade de trabalhar para sobreviver.

Garantidos os cuidados de amostragem de Lequerica e Carvalho, e considerando-se os dados das demais pesquisas aqui referidas, parece admissível apontar uma tendência de declínio na estratificação social da professora primária.

Assim, a questão da origem sócio-econômica-cultural das professoras primárias merecia atenção pelo menos sob dois aspectos. O primeiro deles diz respeito ao significado do trabalho, e do trabalho especificamente pedagógico para a professora.

Se o trabalho visa fundamentalmente a sobrevivência econômica, esse significado assumirá um determinado sentido que não implica necessariamente a apreensão do significado especificamente pedagógico. Professoras originárias de estratos sócio-econômicos mais baixos tiveram, via de regra, uma formação deficiente e não se encontram em condição de continuar a estudar e ou se aperfeiçoar. Tal possibilidade ganha mais força em face da excessiva jornada de trabalho que não permite planejar e preparar aula, sabotando o aprendizado pela experiência.

Uma outra possibilidade (em que a origem sócio-econômico-cultural da professora é diversa daquela dos alunos) é ilustrada pelo seguinte depoimento de uma entrevistada que se julga, acima de tudo, responsável e interessada em melhorar o nível dos alunos:

(Em relação aos pais dos alunos) "...eu procuro mostrar que quem manda aqui sou eu, que eu estou fazendo um grandíssimo favor de ficar com os filhos deles quatro horas por dia, entende? (...) autoridade aqui sou eu, então dentro da classe quem manda sou eu e na escola quem manda sou eu". (L 13, p. 274).

O segundo aspecto é relativo ao significado do trabalho pedagógico para o aluno, o que supõe a visão, pelo professor, do resultado do seu trabalho. Os professores que assumem essa visão, exemplificados pelos líderes do movimento da categoria entrevistados por Ribeiro, são originários das camadas médias, formaram-se em boas escolas e universidades e têm reconhecida competência profissional, o que os coloca em condição de lutar pela defesa do seu interesse econômico sem temer o desemprego, por exemplo. Tais professores associam a busca da competência ao compromisso político.

Observa-se que as mulheres desse último grupo não estão na 1ª fase do 1º grau. Por outro lado, quando se referem ao próprio trabalho, não parecem adotar padrões de comportamento "expressivo": o horizonte de sua prática pedagógica extrapola a sala de aula e os muros da escola. Semelhante distinção leva a considerar as motivações da escolha e permanência no magistério primário das professoras entrevistadas.

## 6.1 A Presença Feminina no Magistério Primário: Motivos e Imagens

Esta análise pretende contemplar os discursos em que as professoras primárias justificam sua escolha ocupacional apontando razões pessoais e imagens que parecem constituir um conjunto de representações sociais que generalizam e particularizam a interseção entre um tipo de atividade profissional e uma forma de exercício do papel social feminino, expressa numa ideologia da vocação.

### ● Os Motivos da Escolha do Magistério

As razões da escolha do magistério são variadas e provavelmente vários motivos se combinam em cada caso, formando um todo complexo. Os depoimentos aqui analisados certamente não explicariam a contento a complexidade dos processos de escolha e inserção na atividade do magistério de 1º grau. Todavia, há nesses depoimentos vários aspectos interessantes que apontam para a diversidade de motivos e ilustram as razões que os sujeitos se colocam. Nesse sentido — e já que o objetivo deste estudo é analisar as representações da professora primária sobre a sua prática docente — as representações sobre os motivos da escolha profissional podem ser tomadas como ponto de partida para a compreensão da prática.

Lequerica indaga, nas entrevistas que realizou, o

porquê da escolha do magistério, embora não se detenha na análise das razões das escolhas dos sujeitos. Basicamente, utilizar-se-á aqui esse material. O fato de Lequerica ter entrevistado professoras iniciantes no magistério somado ao fato de que a maioria delas é de jovens com menos de 30 anos parece significativo para a análise da escolha profissional dentro dos objetivos e limites pertinentes ao presente estudo.

De modo geral, não há consenso aparente ou predominância nas colocações das professoras entrevistadas a respeito dos motivos da escolha. Os depoimentos apresentados e os subtemas e categorias destacados se nortearão, contudo, por um critério quantitativo decrescente que não implica necessariamente um critério de relevância, já que um só sujeito pode apresentar vários motivos, às vezes contraditórios.

Cerca de oito sujeitos apresentaram motivos que podem ser entendidos como busca de autorealização: gostar da atividade (ensinar), gostar de trabalhar com pessoas, gostar de crianças, seguir um ideal, um "sonho", uma vocação. Eis alguns depoimentos ilustrativos desse tipo de colocação:

*"Ah! eu leciono porque eu sempre achei que a gente faz aquilo que gosta, então eu me sinto bem, sempre foi o que eu quis, então a gente opta por alguma coisa nunca pelo dinheiro, ir pela professora que ganha mais, nunca. Eu sempre pensei que a gente tem que fazer aquilo que a gente sente bem, realiza.*

*Eu me sinto bem, gosto de lecionar, depende da técnica; eu fiz bem". (L<sub>1</sub>).*

Segundo essa professora, a realização não seria conferida pela remuneração, mas pelo sentir-se bem, gostar de fazer o que faz, "*dar tudo de si aos alunos*", como acrescenta em outro trecho da entrevista. Inclusive aparece a alusão ao fato de que há outros professores (de outros graus) que ganham mais e assim seria reafirmada a opção pelo "*grau mais desvalido*". Apesar da afirmação de que "*sempre foi o que quis*", a insegurança parece se manifestar na excessiva ênfase em justificar-se e na colocação deslocada de que "*depende da técnica*" (como a querer dizer que não basta gostar...).

Como é comum entre as mulheres, o valor da retribuição em dinheiro é simplesmente negado ou aparentemente excluído. Uma professora, por exemplo, declarou como aspecto satisfatório do magistério "*... as crianças, né, porque olho e eles são uma graça, eu acho que eles que me satisfazem; o ordenado é péssimo, né, assim, a gente não tem muitas condições assim, não tem tudo o que precisa para dar na aula, mas eles é que completam*". (L<sub>5</sub>).

Essa mesma professora começou a lecionar logo que terminou o curso "*... porque eu tinha que arranjar alguma coisa, eu tinha que trabalhar e então, quando eu já me tinha formado eu comecei a procurar escola para poder dar aula*". Por que escolheu o magistério? "*Bom, eu estava indecisa, não sabia direito o que eu ia fazer, aí olhei, sempre gostei de crianças, né, então eu resolvi fazer magistério, escolhi assim, não tinha muita certeza do que eu estava fazendo, depois eu gostei sim, do que eu estava fazendo*". (L<sub>5</sub>). A referência à necessidade de trabalhar por uma razão de sobrevivência material é excepcional, porém "*gostar de crianças*" é, segundo o depoimento, a razão da escolha específica do ma

gistério.

Gostar de crianças é uma unanimidade implícita ou explícita. Há apenas um caso em que uma entrevistada declara não gostar muito de dar aula (L<sub>13</sub>), mas seria chocante, de qualquer modo, que uma mulher ou professora de educação infantil declarasse não gostar de crianças.

*"Eu sempre tive uma queda por crianças, sempre gostei da profissão da minha mãe que é professora, sempre quis ser professora, a vida inteira. Adoro crianças e me relaciono muito bem com elas e achei que deveria fazer o normal. A minha mãe foi contra, não queria que eu fosse professora de jeito nenhum". (Começou a cursar o normal às escondidas) "me formei e hoje estou dando aula, quer dizer, é um trabalho que eu gosto, faço porque gosto mesmo, não tem ninguém me forçando, fiz de livre e espontânea vontade. Não me arrependo". (L<sub>11</sub>).*

Aqui, além da opção pelo trabalho com crianças, a oposição à mãe, que é ao mesmo tempo identificação com um forte modelo, aparece como um fator de autoafirmação e segurança diante da escolha. A ênfase final — *"não tem ninguém me forçando, fiz de livre e espontânea vontade"* — faz lembrar os casos comuns, no passado, em que as moças eram desencorajadas a fazer *"cursos mais masculinos"* e praticamente *"forçadas"* a cursar a Escola Normal; ironicamente, essa professora teve de fazer o contrário: *"forçar"* o seu ingresso no magistério.

Mesmo em casos em que transparece uma insegurança inicial e ausência de clareza em face da escolha, o gostar de crian

ças tem o papel de destino fatal de toda a mulher que um dia, cedo ou tarde, será assumido.

"Olha, para falar a verdade eu comecei assim sem querer, comecei a fazer o magistério, eu terminei o técnico e lá na minha cidade não tinha outro curso nê (...) o primeiro ano assim, eu fiz não com muita vontade, a partir do terceiro, quarto ano, que eu já levei a sério, falei porque eu já vi que era aquilo que eu queria mesmo. (...) Ah! eu descobri assim, quando nós começamos a dar aula prática e assim eu descobri nê, que era aquilo que eu gostava, lidar com crianças nê, mexer assim com essa parte da ... como é que fala? essa parte assim nê de lidar com as crianças". (L<sub>8</sub>).

É facilmente compreensível que a opção pela criança se relacione com a busca de autorealização no caso da mulher, já que a maternidade — não apenas biológica, mas social — é a essência do papel feminino. Ser professora de crianças, então, é a ocupação, por excelência, da mulher cuja atividade e razão-de-ser é afetivo-doadora.

"Bem, eu sempre gostei de mexer com crianças. Tenho muita paciência com os meus filhos, eu acho que criança precisa de gente que tenha muita paciência com eles, nê? porque assim, e les experimentam afeto em casa, na escola, eles têm um pouquinho de carinho, de afeto". (L<sub>9</sub>).

A motivação declarada aqui é poder e desejar dar afeto. Embora o conteúdo afetivo seja essencial quando se opta por trabalhar diretamente com pessoas, crianças, é notável o fato ge

neralizado de que nenhuma entrevistada declara interesse pela educação ou por questões do ensino-aprendizagem. O próprio desenvolvimento afetivo da criança é e deve ser passível de estudo e abordagem como um projeto de trabalho no contexto do desenvolvimento de outras habilidades — não há jamais qualquer referência, por exemplo, ao desenvolvimento de habilidades cognitivas nas falas dessas professoras.

Parece pertinente supor que na ausência de uma consciência social do significado da educação, de um projeto de educação infantil aqui e agora, das finalidades e possibilidades da ação educativa, não há consciência da escolha nem das implicações da atividade individual enquanto sujeito-professora. É como se a professora, como eu-doador, não enxergasse o outro-criança, embora o-a coloque como razão-de-ser da sua escolha. O que se quer dizer é que a motivação afetivo-doadora expressa numa determinada prática pedagógica, nega a própria prática educativa enquanto ensinho-aprendizagem, já que o objetivo da educação não é a expressão afetiva do professor, nem se limita à relação afetiva professor-aluno.

O próximo depoimento ilustra o que se quer apontar na prática afetivo-doadora. Trata-se da única professora de escola particular e vale ressaltar que, de modo geral, demonstra um "estilo" de trabalho nitidamente diferente daquele colocado pelas professoras de escola pública. O motivo da escolha aqui também é a opção pelo humano e se refere a formas de exercício do papel expressivo.

*"Porque eu gosto do contato com as crianças, gosto do*

diálogo, conversar com as crianças, eu acho assim, uma profissão bem variável e não só informar a gente. Tem que ter uma troca muito grande. A gente vê os problemas das crianças, acho assim que é uma profissão bem humana, sabe? Você não está lidando com máquinas, você está trabalhando com gente, eu quis trabalhar com gente e a gente vê assim muita afetividade, muito carinho, muita carência, né, a criança muito carente". (L<sub>4</sub>).

A imagem generalizada do aluno carente, num país de crianças extremamente carentes, aparece assim na escola particular:

"Carência afetiva, né, porque como a gente trabalha em colégio particular é mais difícil a gente ver carência mental ou carência de roupa e assim né, carência material... é mais assim, carência afetiva, crianças de pais separados, sem pai, o pai morreu, a mãe morreu. É uma troca muito grande e do que a gente dá além do conteúdo pode ter um contato muito grande com eles. Seria assim uma, como eu poderia explicar? é uma coisa tão boa! eu gosto demais de lecionar, gosto mesmo..." (L<sub>4</sub>).

Tratar-se-ia de uma autêntica vocação — uma professora sensível dotada de grande empatia ou de uma professora carente? "Carência chama carinho e vice versa". Aqui, como de modo geral, segue-se o relato dos casos de alunos problemáticos, o que conduz ao questionamento desse tipo de interesse manifestado tão frequentemente pelas mulheres e que sugere a confusão entre papel expressivo e papel profissional. Se bem que os problemas afetivos e emocionais interfiram no desempenho escolar, há que se transpor o nível da simples tomada de conhecimento desses proble

mas a ater-se aos objetivos e procedimentos pedagógicos específicos, reconhecendo-se os limites da escola e da ação do professor. Ainda assim, essa professora de escola particular se diferencia das demais porque distingue a relação pedagógica da relação pessoal, como se pode observar em outros trechos do seu depoimento.

Uma das entrevistadas fez o normal "... porque foi uma vocação minha. Ah! eu gostava da profissão, sempre tive pessoas no meio (...) O que gosto mais, não sei. É tão... faz parte de mim o magistério, eu acho que é uma..., um ideal que sempre tive e consegui". (L<sub>10</sub>).

Nesse caso, a entrevistada tem dificuldade para explicar objetivamente a "vocação"; talvez tenha tido influência das pessoas "no meio"; sugere, de qualquer modo, uma relação entre identidade e papel docente: "faz parte de mim o magistério".

Outra professora relatou um longo percurso entre a conclusão do curso normal e o ingresso na atividade, em que situações desfavoráveis parecem se combinar com uma atitude de passividade até que, de repente, o seu "sonho" pode ser realizado: "Aí apareceu esta vaga e comecei". E indagada a respeito do motivo: "... porque o meu sonho era lecionar, porque eu nunca tinha conseguido. Na hora que apareceu esta vaga aceitei na hora". E sobre o porquê do sonho: "Para mim era me realizar, é o que eu esperava né". (L<sub>6</sub>).

O significado do sonho neste caso pode ser entendido como algo separado da realidade prática imediata e cotidiana.

O casamento, o fato de morar no interior afastavam esse sonho da realidade até que a oportunidade de ingresso no magistério "aconteceu". Porém é ao mesmo tempo muito real que seja o magistério a ocupação a acontecer na vida de uma mulher cujo sonho não é percebido enquanto condicionamento social.

Para as mulheres que precisam ou desejam trabalhar há de fato muito poucos modelos femininos disponíveis. Além da mãe, um dos raros modelos próximos é o da própria professora. Alguns depoimentos referem-se à influência desses modelos:

*"... primeiro porque eu desde criança eu sempre assim, sabe como é que é, a maioria das crianças sempre tiveram vontade de ser professora admiravam, sabe como é. Naquela época professor era o tal, né? Mas aí, depois né, eu terminei o antigo ginásio e optei pelo normal porque eu gosto de crianças sabe? Em casa eu já pegava aqueles alunos lá de perto da minha casa e já começava a dar aula e quando não, né, começava com as próprias irmãs. Nós somos nove, né, então, eu pegava os alunos, o pessoal vizinho né, tentava ensinar alguma coisa, mesmo para não ganhar nada. Era só questão de prazer de ensinar, entende?". (L<sub>12</sub>).*

Este é o único caso em que a "vocação" se manifesta nas brincadeiras infantis (embora a entrevista não utilize o termo "vocação") e em que é colocado o "prazer" de ensinar.

Num outro caso, o modelo foi uma professora de Psicologia da escola Normal, considerada "muito boa" (L<sub>7</sub>). Mas, além disso, acha que é preciso ter "... certa caida para lidar com criança né..." (sugerindo que a influência da professora agiu mais

como um reforçador). E acrescenta: "... nenhuma outra razão me levou a isso não, inclusive gostava de estudar, quer dizer, não me aperfeiçoei mais por outros motivos, mas..." (explica que as atuais condições de vida e trabalho tornam impossível conciliar o trabalho com a continuidade de estudos). A entrevistada parece sugerir que o magistério de 1ª a 4ª série pode constituir uma opção para quem não deseje continuar os estudos por não gostar de estudar, fazendo questão de registrar que este não é o seu caso.

A força do modelo se faz notar tanto no caso em que se personifica num sujeito próximo (vide o caso já mencionado da professora cuja mãe era também professora — L<sub>11</sub>) como no caso em que é aparentemente ausente. Como se pode evidenciar no depoimento seguinte, o fato do magistério primário ser considerado uma opção "normal" para a mulher demonstra a existência de um inequívoco "modelo social":

"Bem, eu fiz o curso normal porque eu estudava no interior e no interior geralmente as opções são muito poucas, né? então eu fiz; porque todo mundo fazia eu também fiz, sabe? era, não sei, era uma coisa mais normal fazer o curso normal e eu comecei a lecionar porque eu estava sem fazer nada.

Já tinha acabado a faculdade — fiz faculdade de turismo — e uma amiga minha que lecionava me convidou pra substituir e eu fui, quer dizer, foi uma coisa mais sem pensar muito. E eu substituí porque estava sem fazer nada. (...) E durante o tempo que eu estava substituindo houve o concurso pra professor e então eu, a diretora me convenceu de fazer o concurso, e eu prestei e passei e aí eu escolhi a cadeira aqui. Sou efetiva (...) Como substituta eu fiquei uns dois, três meses só". (L<sub>13</sub>).

Essa professora atribui seu ingresso no magistério à falta de opções, que acredita serem mais escassas no interior; por outro lado, após o normal fez Faculdade de Turismo, uma opção inusitada para uma cidade do interior (provavelmente numa dessas pequenas faculdades surgidas com a finalidade de "oferecer opções"). Evidenciam-se dois pontos interessantes no seu depoimento: o fato de no interior os valores sociais serem mais conservadores no tocante às escolhas vocacionais femininas — contrariado pela oferta de curso de turismo; o fato de que ficar "sem fazer nada" não era uma boa opção, indicando uma mudança do modelo ocupacional para a mulher, tradicionalmente garantido pelo casamento. Por outro lado, fica patente como ela conscientemente não escolheu nada: foi "todo mundo", uma amiga, a diretora que a impeliu a iniciar uma carreira no magistério, da qual ela confessa não gostar.

O modelo social da mulher na sociedade patriarcal se define estritamente em relação à família e ao casamento. Assim, quando se trata de assumir uma ocupação, essa inserção se dará de várias formas porém sempre dentro de parâmetros, objetivos e/ou subjetivos, colocados pela família (de origem ou de procriação) e pelo casamento. Os depoimentos apresentados a seguir ilustram diferentes formas de influência da família na escolha do magistério como ocupação.

Uma professora declara ter escolhido o magistério para realizar o sonho da mãe, mas acabou descobrindo sua verdadeira vocação:

"... eu nem pensava em me formar professora, então eu fiz química (...) depois minha mãe falou. Ela sempre teve vanta-

de de que a filha dela fosse professora, aĩ eu cheguei a estar um bimestre na escola, comecei a assistir às aulas e tudo, e me interessei, nē. A gente falava muito sobre a criança e essas coisas, eu gostó de criança, sempre gostei desde pequena nē, aĩ eu achei que lã era meu caminho mesmo, (...) eu comecei a lecionar, eu gostei e me dou muito bem com a criança". (L<sub>3</sub>).

E encontrou uma vantagem adicional:

"A gente vai tendo contato com as crianças e acho que é muito importante também para a mulher principalmente depois que ela casa, ela passa a conhecer e entender mais os filhos dela, nē". (L<sub>3</sub>).

Assim, várias razões se conjugam em favor do papel familiar da mulher. O suposto amor "natural" pela criança ("sempre gostei de criança"), frequentemente apontado como motivo da escolha, é acrescido de um treinamento para a função materna que será exercida no casamento, propiciado neste caso pela experiência conferida pelo exercício do magistério.

Vale ressaltar que a conciliação do magistério com o casamento se dá, inicialmente, menos por razões de ordem prática (independência financeira ou contribuição para o orçamento familiar) e, aparentemente, menos por razões como a aplicação de conhecimentos afins (Psicologia Infantil, por exemplo) do que por razões de ordem ideológica: preparação para o papel feminino, a maternidade. Tanto mais que as condições de trabalho da professora primária de escolas públicas carentes desaconselharia uma escolha baseada em critérios de ordem prática como remuneração, e

atē mesmo critērios como um rico e transferível aprendizado propiciado pela experiência (jā que as possibilidades de aprendizado acabam se limitando a "como trabalhar com um grande número de crianças em situação difícil e precária com o m̃nimo de desgaste").

No final da longa entrevista, a mesma professora faz questāo de mais uma vez frisar o motivo da sua escolha, evidenciando a necessidade de se justificar em termos da adequaçāo do magistērio ao papel familiar.

"Eu acho que pega muita experiēncia tambē, acho que eu atē jã falei isso nē, o futuro tambē nē? ē bom para nossos filhos, entende? A gente vē tanta m̃e que chega preocupada, o que estā havendo nē, (...) o que faço? (...) entāo a gente conversa com a crianca (...) procura saber assim mais ou menos como que ē a vida dele em casa, nē, por que que nāo estā querendo vir a escola, entāo isso faz com que a gente saiba lidar com nossos filhos no futuro nē". (L<sub>3</sub>).

Assim, mesmo que o presente nāo seja tão satisfatōrio, espera-se que o futuro seja recompensador. O deslocamento da vantagem a ser obtida do desempenho da atividade de magistērio se faz no tempo e tambē no espaço: as vantagens dessa escolha se farāo ver no futuro quando a professora casar e tiver filhos e no lar (nāo na escola) quando cuidar de suas prōprias crianças.

Concomitantemente, pode-se encontrar aqui uma justificativa para o trabalho fora do lar como sendo bom para os prōprios filhos: pelo menos no caso do magistērio, (por um suposto ganho qualitativo) ele nāo compromete a funçāo materna, nem o papel tradicional.

Mas, além de uma justificacão pessoal, essa ênfase e insistência colocada pela entrevistada refere-se a uma idêia correntemente veiculada de que determinadas escolhas e exercícius profissionais não se chocariam com o papel feminino tradicional e representariam até mesmo uma vantagem. Nesses casos, então, como é o caso da professora primária, essa idêia cumpre a função de estimular a escolha e exercícius de profissões desvalorizadas socialmente, cujas condições de trabalho de modo algum são vantajosas ou permitem conciliação com outras atividades. Não é demais lembrar que as mulheres são desencorajadas a escolherem ou assumirem a maioria das profissões e ocupações existentes e encontram-se presentes apenas em um reduzido número de ocupações. Aliás, essa mesma entrevistada foi influenciada a mudar de Química para o magistério.

O fato do magistério de 1ª a 4ª série poder ser exercido em meio período tem sido apontado, tanto na literatura como pelas próprias professoras, como um fator de concentração de escolhas femininas nessa atividade. A permanência na escola em apenas um turno, diferentemente da maioria das ocupações de jornada diária de oito horas, permitiria conciliar a atividade profissional com as atividades domésticas e familiares que incidem ainda exclusivamente sobre a mulher. Nesse caso, trata-se do inverso da situação de *"magistério como etapa de espera-marido"* — o ingresso se dá depois do casamento e da vinda dos filhos. Há três professoras que se enquadram nessa categoria de opção tardia, das quais uma explicita aspectos interessantes:

Formou-se em 1968 e não lecionou em seguida "... por

que eu me casei e no início da minha gravidez passei mal. Então eu esperei pelos filhos e depois trabalhei". Posteriormente, fez concurso: "... passei, me efetivei, e gostei e continuei (...) Bem, eu gosto, eu gosto porque são 4 horas de serviço, então, eu posso cuidar, então eu posso ao mesmo tempo cuidar dos meus filhos em casa e trabalhar também. Eu acho que fora de casa num serviço diferente descansa a cabeça da gente, né? dá mais vontade para viver". (L<sub>9</sub>).

Aqui aparece o trabalho do magistério como passível de conciliação com a família e as tarefas domésticas (porque esta professora trabalha só um turno e não refere necessidade financeira) e ao mesmo tempo como distração da rotina do contexto doméstico-familiar. Essa professora manifesta a necessidade de assumir um papel (embora muito semelhante ao papel familiar — "mexer com criança") num outro contexto fora da família, para "descansar a cabeça" (assumindo uma tarefa explicitamente intelectual) e sentir "mais vontade para viver".

A semelhança entre o papel da professora e o papel materno-doméstico parece vantajosa para uma mulher que quer trabalhar "num serviço diferente". Isso por várias razões. A primeira é que ela pode se sentir mais segura e capaz, e sentir que é mais viável realizar um "serviço de mulher" em tempo parcial. A segunda, na qual a primeira está implicada, é que não se exigirá mais do que o "serviço de mulher", isto é, as expectativas colocadas no âmbito do exercício profissional são reconhecíveis (espera-se, por exemplo, que a professora tenha "manejo de classe" prioritariamente, enquanto domínio de conteúdo e metodologia são exigências secundárias, difíceis de serem cobradas no cotidiano, e pas

síveis de orientação por coordenadores e colegas) e as expectativas sociais mais amplas são legitimadoras desse tipo de ocupação feminina (pais e mães tendem a reagir contra e rejeitar a inclusão de professores de sexo masculino nas pré-escolas e escolas primárias).

Há ainda uma terceira razão que pode ser muito forte no caso das professoras casadas. Trabalhar fora pode ser ameaçador para a família patriarcal (cuja estabilidade é garantida pelo seu "cabeça") tanto porque a quantidade e qualidade dos serviços prestados pela dona de casa serão afetadas como porque a maior vivência em ambientes diversos pode ensejar uma mudança de valores, especialmente sexuais. Assim, as mulheres quando precisam ou desejam trabalhar fora são limitadas a contextos e tarefas femininas, que teriam além de tudo um caráter reforçador do papel tradicional, tanto em termos práticos quanto ideológicos. No caso particular da professora (diferentemente da enfermeira e da operária) todas as vantagens se conjugam: sua convivência se dá com mulheres e crianças apenas, e o trabalho é em tempo parcial. Torna-se mais fácil "convencer o marido". Os depoimentos apresentados por Novaes (1984) explicitam as restrições impostas por maridos às escolhas profissionais de suas esposas ao ponto do magistério constituir a única opção viável e conciliável com o casamento.

Assim, a mulher poderia negar a dedicação exclusiva à família no espaço doméstico dentro dos limites do exercício de um papel que é muito semelhante e essencialmente não nega o papel tradicional. Afirmaria o papel tradicional negando inteira disponibilidade à família e, portanto, negaria, ao mesmo tempo, o papel familiar sob certos aspectos.

Essa estratégia, porém, encontra certos limites. O primeiro deles é econômico: para fazer face à crescente defasagem salarial/aumento do custo de vida, várias professoras se vêm obrigadas a dobrar período na mesma escola ou em escolas diferentes (isso é verificável sobretudo nas grandes cidades), de modo que a "vantagem" discutida acaba se restringindo a uma parcela da classe média (que goza inclusive de outros privilégios como carro, empregada, escola próxima à residência)<sup>1</sup>. Por outro lado, há uma série de fatores que parecem concorrer contra a vantagem do meio-período, tornando as 4 horas por demais extenuantes: classes superlotadas, precárias condições de trabalho, além de uma presumível distância casa-escola, no caso dessas professoras iniciantes ("sobram" para as novatas as escolas de periferia de pior acesso). Ademais, o rendimento e a qualidade do ensino exigiriam no mínimo algumas horas de trabalho extra-classe em estudo, planejamento, preparação de aulas, elaboração e correção de exercícios de avaliação etc. Assim, as dificuldades cotidianas da prática, além de tudo, não comprometeriam a auto-realização?

Talvez, por força das considerações feitas acima, a "vantagem" do magistério seja menos de ordem prática e mais de ordem ideológica, confirmando a força do modelo social feminino. Tentar-se-á demonstrar, ao longo desta análise, como esse modelo incide sobre a prática da professora e, conseqüentemente, sobre seus alunos e o resultado do seu trabalho. É que como "serviço de mu-

---

(1) Observa-se cada vez mais um deslocamento das estudantes-professoras (que visam mais ampliar sua formação do que propriamente iniciar carreira) e das esposas-professoras (que visam sobretudo preencher o tempo com uma ocupação gratificante, cuja remuneração é secundária) da escola pública para a escola particular (tradicional ou alternativa) que embora ofereça remuneração freqüentemente inferior, dispensa concurso e oferece algumas vantagens perdidas pela escola pública: organização mais eficiente, localização no mesmo bairro de residência, ambiente social condizente com sua classe social.

lher", cujo modelo é a mãe/dona-de-casa, o desempenho da professora acaba por se limitar a rotinas semelhantes às aquelas que ocorrem no lar cuja dimensão intelectual é apenas implícita<sup>2</sup>. Daí a ausência de referências nos discursos das professoras às exigências propriamente intelectuais do trabalho, que se expressariam em reivindicações de qualidade do ensino, cursos de reciclagem e aperfeiçoamento.

A última professora mencionada (L<sub>9</sub>), por exemplo, coloca como razão da escolha do magistério gostar de crianças ("... sempre gostei de mexer com crianças. Tenho muita paciência com os meus filhos..."), aparentemente não identificando a dimensão intelectual da atividade (o trabalho pedagógico "descansaria a cabeça"). Apenas uma outra professora, situada na mesma categoria "opção tardia", alega dificuldades e necessidade de estudar bastante, devido à pouca prática, o que indica a consciência de que a experiência do casamento e da maternidade não é conversível à sala de aula! (L<sub>6</sub>). A valorização da prática, da experiência especificamente docente, informa que não basta ser mulher.

Resumidamente, embora as razões e situações sejam diversificadas, a convergência das escolhas se dá sobre a base de uma identidade social comum definida pelo "gostar de crianças" e reforçada por estereótipos que atribuem à mulher uma aptidão natural para o desempenho das tarefas expressivas em detrimento de tarefas instrumentais — tanto nos casos de uma declarada vocação precoce como nos casos de indefinição e dificuldade de opção:

---

(2) A análise sobre as dificuldades da prática retoma essa questão.

"... eu nem pensava em me formar professora (...) de pois (...) eu gosto de crianças, sempre gostei desde pequena nē, aĩ eu achei que lã era meu caminho mesmo". (L<sub>13</sub>).

"Bem, eu fiz o curso normal porque eu estudava no interior e no interior as opções são muito poucas, nē? então eu fiz; porque todo mundo fazia eu também fiz, sabe? era, não sei, era uma coisa mais normal fazer o curso normal e eu comecei a lecionar por que eu estava sem fazer nada". (L<sub>13</sub>).

Outra entrevistada também declara que o ingresso no magistério foi resultado da falta de opções:

(Para não ficar parada) "(...) resolvi começar, fazer, falei: vou começar nē, vou levar brincando e tal (...) como eu tinha feito um outro curso que não tinha nada a ver com magistério, tinha feito técnico em contabilidade, então eu pretendi seguir a carreira deste curso, de técnico, nē, como não consegui fazer a faculdade e tal eu parti para o magistério, nē...". (L<sub>8</sub>).

A única escolha possível aparece como a descoberta da verdadeira vocação ao mesmo tempo em que a desistência de outras opções é reforçada por estereótipos:

"(...) no 3º e 4º ano do (curso normal) foi que eu assumi, assim, falei ē isso que eu quero e eu vou levar em frente (...) Eu vi que era isso mesmo que eu queria e que contabilidade para mim mexe muito com conta, com a cabeça e não, eu falei: não ē, estava assim meio indecisa e então jã no magistério eu vi que era uma outra coisa diferente que eu podia nē, partir para outra

*coisa diferente". (L<sub>8</sub>).*

O magistério chega a parecer uma opção "diferente", mesmo que baseada em noções de senso comum como: "*homem tem cabeça, mulher tem coração*" (vide a razão apresentada para a desistência de contabilidade).

O depoimento do único professor homem, entrevistado por Lequerica, é extremamente valioso para confirmar a argumentação desenvolvida. À questão "por que escolheu o magistério primário", ele responde:

*"Porque eu já tinha contato, porque eu sou pastor, então já tenho contato, convivência com crianças e aí resolvi fazer o magistério, o normal, justamente porque eu já gosto de lidar com crianças na Igreja, porque é uma continuação". (L<sub>2</sub>).*

Ora, embora "*lidar com crianças*" seja serviço de mulher, há exceções: o pediatra, o pastor... Aqui, a exceção se justifica pela atividade pastoral e confirma a imagem do magistério como sacerdócio, isto é, atividade de cunho idealista e finalidade humanitária, cuja remuneração é secundária — como se a nobreza da atividade pudesse ser maculada pela recompensa material. Conforme se verifica no depoimento desse professor-pastor, a atividade de magistério é mesmo um "bico" pois ele a associa aos rendimentos de uma cantina que mantém na mesma escola com a ajuda da esposa, reservando para si a função de supervisor (do trabalho da esposa na cantina) intercalada com a função de colaborador eventual nas atividades escolares, como professor substituto, já que "*as meninas*" (suas colegas professoras) o aliviam da maior parte

das tarefas.

Lequerica também indagou a respeito dos aspectos satisfatórios e insatisfatórios do magistério e isso indicaria as razões da permanência na atividade após a escolha inicial. Ademais, tentou confirmar a escolha, perguntando que profissão a professora escolheria se tivesse de escolher "agora".

Quanto aos aspectos satisfatórios, estes ganham ênfase bem maior do que os aspectos insatisfatórios que apenas merecem uma ou outra referência no tocante ao baixo salário ou outras condições pouco favoráveis ao desenvolvimento do trabalho. Como aspecto insatisfatório, aparece uma referência explícita às condições de vida dos alunos que todavia não é relacionada às condições do trabalho pedagógico, isto é, a professora não especifica o que é insatisfatório:

*"Bem, me formei no interior, tive aulas práticas e tudo no interior. A capital me decepcionou um pouco. Ah! muita pobreza, muito... crianças assim carentes, eu não estava habituada com esse tipo de coisas". (L<sub>10</sub>).*

Por outro lado, observa-se que a menção a aspectos insatisfatórios é utilizada como recurso para reforçar a importância exatamente dos aspectos satisfatórios. Grosso modo, e coerentemente com as razões apontadas para escolha do magistério, os aspectos satisfatórios referem-se à satisfação emocional proporcionada pelo trabalho com crianças.

*"O que me satisfaz? O contato com eles (...) me iden*

*tífico tanto com eles (...) se me aproximo de qualquer um deles entendo, também faço para eles me entenderem, também sei que não há dificuldade nisso, sei lá, acho... não sei explicar assim o que que é, entende? é difícil você botar para fora..." (L<sub>3</sub>).*

Este depoimento sugere que a identificação com os alunos carentes, desvalidos, imaturos, pode estar relacionada à condição social da mulher sobretudo em seus aspectos psicológicos afetivos e particularmente cognitivos. Assim, essa professora diz que não há dificuldade de comunicação entre ela e as crianças, mas diante da entrevistadora torna-se difícil explicar, "botar para fora". Sugere mesmo que não deveria haver dificuldade em se comunicar com as crianças — prerrogativa da "natural" intuição feminina? Por outro lado, essa situação "familiar" pode ser considerada satisfatória na medida em que não coloca desafios.

Outra professora assim se pronunciou sobre os aspectos satisfatórios do magistério:

*"... as crianças, né, porque olho e eles são uma graça, eu acho eles que me satisfazem; o ordenado é péssimo, né, assim, a gente não tem muitas condições assim, não tem tudo o que precisa para dar na aula, mas eles é que completam. (Não é efetiva, embora já tenha prestado concurso) (...) mas eu gosto. Olha, realmente eu tinha trabalhado no Foro, que minha mãe trabalha no Foro, eu gostei de dar aula eu estava assim, fiz o magistério e tudo, estava meio insegura, mas eu estou gostando, nossa! uma delícia!". (L<sub>5</sub>).*

Apesar dos aspectos insatisfatórios apontados — con

dições de trabalho e remuneração insuficientes, o relacionamento com as crianças seria gratificante e compensador. Uma vez que é por demais evidente que a permanência no magistério não se daria pelas condições de trabalho e remuneração, é preciso que haja outras fontes de satisfação, reais ou não, que justifiquem a escolha. Uma vez estando na atividade é preciso achar "uma delícia", há que se encontrar razões para continuar.

Assim, na base das escolhas podem estar razões pessoais da professora como a necessidade de contato humano afetivo: ser amada, ser reconhecida, ser valorizada.

*"Bom, nunca tinha trabalhado com crianças né, só tinha trabalhado com adulto, então com criança é diferente (...) e eles aceitam, eles acatam muito mais do que um adulto, então a gente pode até falar uma coisa, eles aceitam com muito maior facilidade o que a gente fala do que um adulto né, é mais fácil, mas mais difícil, porque se a gente erra eles vão achar aquilo por certo e é uma coisa errada". (L<sub>5</sub>).*

Depreende-se desse depoimento a ênfase na relação adulto-criança. Parece claro, no caso dessa professora, que a posição de autoridade, mesmo exigindo muita responsabilidade, pode ser gratificante uma vez que é (ainda) garantida de forma direta pela relação professor-aluno, apesar da perda do prestígio social que a professora gozava no passado. (Já o papel da mãe no contexto familiar, embora com os mesmos componentes, tem mais o cunho de obrigação pessoal e moral, e implica menor reconhecimento social, pelo menos em termos imediatos).

Apenas dois depoimentos relacionam a satisfação com fatores mais objetivos concernentes ao fazer pedagógico: o resultado positivo do esforço de alfabetizar os alunos e o gosto de lecionar as matérias.

"... fiquei contente porque quem levou aquelas crianças a ler fui eu, e isso me realizou. Prã mim foi maravilhoso e isso foi uma recompensa". (L<sub>11</sub>).

"Ah! eu gosto mais das matérias em si mesmo, de explicar o que eu sei, um pouquinho de contas, leitura, ditado. (...) É da matéria em si mesmo". (L<sub>9</sub>).

Finalmente, e sem descartar a hipótese de que a remuneração (por ínfima que seja) atue como um fator de permanência, não surpreende que a quase totalidade das professoras da amostra de Lequerica declarem que escolheriam ainda e sempre o magistério como ocupação.

(Mudança de profissão?) "De jeito nenhum, olha, que não foi assim por falta de o pessoal... os que já estão aqui faz tempo, os efetivos, ah! puxa vida! você é tão nova, por que você não desiste? nê, procura outra coisa, vai ser bancária, vai ser isso, vai ser aquilo, pelo menos tem mais futuro que professor. Fa lei assim: não pelo fato de ser assim, nê, porque o professor está sendo difícil a situação do professor, mas é porque aquilo que eu vi, que depois que descobri que eu queria ser, então, nada vai me fazer mudar agora que estou conseguindo, que estou no caminho nê, nada vai me fazer mudar". (L<sub>8</sub>).

"Eu continuaria. Não ia escolher outra". (Por que?)

"Ah! porque sempre quando a gente começa alguma coisa, a gente tem um pouquinho de dificuldade no começo, né? e eu já me acostumei, me habituei, acho fácil". (L<sub>9</sub>).

Alguns depoimentos parecem indicar acomodação: "já entrou, já se efetivou..." Outra professora (L<sub>3</sub>) diz que se fizesse faculdade escolheria odonto-pediatria, mas de qualquer modo está satisfeita: escolheu a criança, não o trabalho pedagógico.

Hã apenas duas exceções. A primeira diz respeito a uma professora que menciona outras aspirações, porém dentro da mesma atividade, confirmando ainda a opção pela assistência à criança:

"Olha, eu gosto de relacionamento com a criança, acompanhar a criança de 1ª a 4ª série, mas principalmente maternal. Eu tenho especialização e pretendo abrir uma escolinha. Acabo Pedagogia daqui a seis meses e pretendo abrir uma escola e lidar sô com maternal, de 4 a 6 anos". (L<sub>11</sub>).

A segunda é aquela professora que declara não gostar muito de dar aula (L<sub>13</sub>). Mas, embora esteja insatisfeita, não se refere a planos de mudança nem menciona qualquer ocupação alternativa que gostaria de exercer. Trata-se, de qualquer modo, de um depoimento bem mais realista, cheio de críticas e dúvidas quanto à permanência na carreira.

(E se você tivesse possibilidade de escolher outra coisa você escolheria ou continuaria?) "Não. Eu escolheria outra coisa. (...) Ah! Não, eu gosto, mas eu não gosto muito de dar aula,

principalmente todas as classes que eu já lecionei até hoje que foram duas. O ano passado eu peguei de agosto em diante uma 2ª sêrie que eu achei muito chato, agora, eu estou com uma 1ª sêrie que eu acho terrível e quando eu substituí, eu também tinha uma 2ª sêrie e uma 1ª. (Por que acha chato?) A 1ª sêrie, ah! muito difícil, acho que a gente não tem uma mínima base, entendeu? sô mesmo com uma experiência muito grande prá você ter uma segurança prá saber? prá dar aula assim tranquilamente. Eu como não tenho nem experiência, e não fiz nem uma faculdade de Pedagogia... eu comecei a fazer e depois parei porque acho uma coisa pelo tantinho que eu fiz achei uma droga, sabe? Então acho que é muito difícil, acho que precisava ter, sabe? prá primeiras sêries, por exemplo, acho que precisaria o Estado no caso ter uma orientação, um negócio sério, entendeu? prá professor poder, sei lá, dar uma aula mais, com mais, mais interessante, vamos dizer. (E agora, pensa em continuar como professora?) Ah! não sei, eu acho que não tem o menor futuro isso, viu? que principalmente... sabe? Eu acho que é uma profissão no final muito importante, né? porque você vê, né? está nas minhas mãos o futuro praticamente de trinta meninos por que praticamente e principalmente numa escola assim como esta que é escola de periferia certas crianças de nível social um pouquinho mais baixo, então tem milhares de coisas que a gente até forma um pouquinho da personalidade de cada criança. Então é uma coisa muitíssimo importante e afinal das contas, né, não é nada porque o que a gente recebe é um ordenado ilusório, o que tem de bom é as férias duas vezes ao ano porque no mais eu acho uma droga, uma droga mesmo, né? (...) mas também é que a professora era formada em três anos, né? quer dizer o nível das professoras também é uma coisa que é uma lâstima. Se a gente olhar bem são pessoas que precisam de trinta mil cruzeiros para viver, quer dizer, é uma

coisa. O que que você acha de uma pessoa assim, sabe? de um nível social pode transmitir para a criança? Eu acho, sabe? em geral o nível sócio-econômico dos professores, em geral péssimo, em geral, então, sabe, uma pessoa que está preocupada de ter dinheiro pra comer; de não ter para se vestir, sabe? uma pessoa que tem de trabalhar como um desesperado para ganhar o que? cem mil cruzeiros por mês, quer dizer, o que que pode transmitir para uma criança? Não se tem nenhuma vontade de fazer nada, é sentar e ficar quietinha, sentadinha, descansando né? porque dobra e se desdobra de tanto dar aula, cedo e tarde você acha o que que vai estudar? sentar e estudar com as crianças, jamais né, quer mais é distância né? (...) então eu acho que eu não pretendo continuar, eu acho que, sabe? por enquanto ainda sou nova porque depois começa a contar anos de serviço você vai, sei lá, vai ficando meio chateada né? E eu, ao mesmo tempo, o fato de ter passado pra esse concurso me atrapalhou muitíssimo porque como eu já tenho cadeira e lá na outra escola; minhas colegas já têm quinze anos de serviço e sei lá, e umas que só conseguiram escola depois de quinze anos de serviço então, isso, sabe? me prende um pouquinho porque eu imagino que é uma sorte muito grande eu ter conseguido entrar. Já me falaram que não, que é um pecado muito grande que eu tinha, então, eu entrei pra pagar o pecado, entendeu? e eu estou quase achando que é isso mesmo, quer dizer, que eu acho que eu sair vai ser uma ótima, eu acho que professor é uma profissão muito... Todas as mais velhas estão neuróticas né, porque chega, não pode nem ver uma criança na frente que já quer matar... então você já viu, né? eu mesma sinto isso em mim, eu tenho dois que no fim de semana eu noto que está diferente porque você aturar trinta crianças dentro de uma classe é difícil né? O número de crianças eu acho muito grande e não tem auxiliar que possam te ajudar então,

é fogo". (L<sub>13</sub>).

Eis finalmente um depoimento em que a professora explicita porque não gosta de dar aula: começa por se autoavaliar como não tendo base (por não ter tido a formação específica) nem experiência para dar aula com "*segurança*" e "*tranquilidade*"; em relação às condições de trabalho, aponta a falta de orientação por parte do Estado, a baixa remuneração, o baixo nível sócio-econômico e a acomodação das colegas, o grande número de alunos por classe.

Essas condições de trabalho desestimulam a permanência na carreira e a busca de aperfeiçoamento (de formação específica, no seu caso), o que representaria um investimento pessoal (já que não propiciado pelo Estado) para melhorar e facilitar seu desempenho, gerando assim maior satisfação. Por outro lado, o fato de ter feito concurso e obtido lotação definitiva numa escola, situação inexistente anteriormente para muitas professoras com longo tempo de serviço, leva a considerar a possibilidade de permanecer, pois indica que as condições de trabalho melhoraram, pelo menos quanto a esse aspecto. As férias duas vezes por ano são também ressaltadas como uma condição vantajosa em termos de permanência.

A escolha entre sair ou permanecer assume, finalmente, sua complexidade (essa professora atribuiu "aos outros" o seu ingresso no magistério diante da falta de opções). Acha que a profissão não tem o menor futuro; no entanto, é muito importante porque cuida da formação dos futuros cidadãos — referência implícita à função política da educação e à condição de classe das cri-

anças de nível social "um pouquinho mais baixo" atendidas pela escola; ao mesmo tempo, e apesar disso, trata-se de uma profissão que "não é nada" já que o ordenado é "ilusório". Daí ter afirmado que considera um grande favor ficar com essas crianças quatro horas por dia.

Parece plausível considerar o nível de formação e preparo das professoras primárias, o nível sócio-econômico-cultural, a dependência do baixo salário para sobreviver e o grau de acomodação como fatores que se conjugam de modo a formar o quadro descrito — "ficar quietinha, sentadinha, descansando" — ao qual indivíduos com outras aspirações profissionais, sociais ou pessoais não se adaptariam. Essa professora parece querer dizer que professoras sobrecarregadas, preocupadas com problemas de sobrevivência imediata e, portanto, obrigadas a se submeterem a essas condições de trabalho não têm como e porque bem ensinarem. Essa parece ser uma descrição fiel da situação predominante em que se encontra o magistério primário, da perspectiva de alguém que tem resolvido o problema de sobrevivência material.

Não se está aqui pretendendo negar que muitas professoras são esforçadas, dedicadas e conseguem até mesmo desenvolver um trabalho surpreendentemente bom em face das precárias condições escolares. Mas é igualmente inegável que a origem sócio-econômica-cultural das professoras deixou de ser a "classe média" que tem a pretensão de ser "cultura", para se tornar cada vez mais os estratos classificados como baixos com pretensão de ascensão à "classe média"; ademais, a qualidade dos cursos de formação de magistério, a nível de 2º grau, caiu enormemente tornando a formação reconhecidamente deficiente. Algumas coisas pa

recem óbvias nesse contexto: que alguém que ascendeu socialmente tornando-se professora primária (apesar da baixa remuneração) pode julgar-se satisfeito com as condições de trabalho (a despeito de serem p<sup>é</sup>ssimas) e ache "uma delícia" (L<sub>5</sub>) a situação profissional; que alguém que teve uma formação limitada, na falta de outros parâmetros, julgue o pr<sup>ó</sup>prio desempenho como razoável e ache "fácil" (L<sub>9</sub>) ensinar (apesar das pr<sup>ó</sup>prias deficiências e das precárias condições de trabalho)<sup>3</sup>.

Ora, a ausência de aspirações profissionais e de aspirações direcionadas para a melhoria das condições sociais (predominante nos discursos das entrevistas por Lequerica) pode se combinar com a percepção de ser um indivíduo bem sucedido quanto a um projeto pessoal de ascensão social. Ademais, como Mello (1983) já apontou, tal projeto pessoal se encontra permanentemente ameaçado diante da deterioração salarial, criando-se assim uma situação peculiar e complexa em que o indivíduo possivelmente tende a negar os problemas como estratégia de defesa de sua "conquista".

Portanto, da perspectiva de uma professora que se encontra em tal situação, a visão da sua inserção no magist<sup>é</sup>rio é certamente distinta da visão dessa última entrevista (L<sub>13</sub>). En-

---

(3) Alguns depoimentos coletados por Ribeiro (1984) podem corroborar tais conjecturas. Professoras formadas na década de 50 falam de um processo de decadência do magist<sup>é</sup>rio.

(Até a década de 60) "As escolas normais, que preparavam para o antigo primário mantinham um bom nível e a profissão de professor primário era valorizada financeira e socialmente (...) Os concursos para ingresso do magist<sup>é</sup>rio, tanto primário como secundário, exigiam um bom nível do candidato (...) (A partir da década de 70) A remuneração do professor foi sempre decaindo em relação a outras profissões, e ao custo de vida, isto é, cada vez mais perdeu seu poder aquisitivo e conseqüentemente seu conceito na sociedade". (R<sub>17</sub>).

"Os professores queixavam-se naquela época (1978), e queixam-se ainda hoje, da queda do nível do magist<sup>é</sup>rio. Eles falam em nível do magist<sup>é</sup>rio, não s<sup>o</sup> em termos salariais como educacionais mesmo. Professores mais an-

quanto para mulheres de "classe média" a perda do prestígio e sa-  
lário não compensaria fazer carreira no magistério primário, pa-  
ra outras mulheres em busca de ascensão social, ou simplesmente  
visando melhorar o padrão de vida, essa opção poderia ainda ser  
atraente considerando-se o prestígio anterior da profissão — "*pro-  
fessor era o tal*" (L<sub>12</sub>), além das férias, meio período e outras  
vantagens dos serviços públicos.

Diante da referida diferença de nível sócio-econômi-  
co, é interessante constatar como essa professora (L<sub>13</sub>) se desva-  
loriza atribuindo à sorte o seu ingresso no magistério via concu-  
rso público. Não seria surpreendente considerar que o seu repertô-  
rio sócio-cultural, a passagem por melhores escolas se constituís-  
sem em vantagem em relação à maioria de suas colegas. Poder-se-  
ia atribuir essa autodesvalorização à condição de mulher carente  
de autoafirmação e assertividade.

Por último, destaca-se a postura diferente em relação  
ao "*amor docente*" manifestada por essa mesma professora (L<sub>13</sub>). Se  
ser professora é "*expiar um grande pecado*" (o que lembra o mito

---

(3) Cont.

... antigos... eu me lembro até de um que falava que havia sido aprovado  
em um concurso público de provas que não era esse que a gente faz atual-  
mente, não. O concurso dele tinha inclusive uma prova de erudição, uma  
prova oral onde, diante de um auditório, ele tinha que responder às per-  
guntas de uma banca, sobre um assunto sorteado na hora. Então, ele dizia  
que naquele tempo os professores eram selecionados com muito mais rigor,  
eram de uma competência irrefutável. O professor tinha status, principal-  
mente nas cidades pequenas, status de pessoa de grande cultura, de gran-  
de importância, e isso se refletia no nível de ensino das escolas estaduais  
(...) Antigamente, segundo eles contam - até eu acho difícil de acreditar  
- o professor dava 12 aulas, recebia tanto quanto um Juiz de Direito, tinha  
vantagens funcionais que o funcionalismo foi perdendo (tais como licença-  
prêmio e outras)" (R<sub>5</sub> - Professor não-primário).  
Como a história do magistério enquanto profissão ainda não foi recupera-  
da e apropriada pelas novas gerações de professores e suas lideranças, a  
condição precedente da professora primária, assim como a própria escola, po-  
dem ser mistificadas - particularmente, de modo acentuado, por aqueles gru-  
pos que buscaram e ainda buscam a educação (na qualidade de alunos e pro-  
fessores) como meio de ascensão social.

de Eva como explicativo da condição feminina) e "*todas as mais velhas estão neuróticas*", seria exatamente difícil desenvolver o amor nessas condições penosas (sob o castigo); pelo contrário, o que resulta é impaciência, irritação — "*não pode nem ver uma criança na frente que já quer matar...*". Ela própria reconhece sentir esse desgaste até mesmo na relação com seus próprios filhos no fim de semana, "*porque você aturar trinta crianças dentro de uma classe é difícil né?*". Daí que largar o magistério pode ser considerada uma boa opção.

O depoimento transcrito a seguir é o que melhor e mais francamente exprime um longo e penoso processo de escolha, ingresso e permanência no magistério, o desenvolvimento da adesão ao modelo da prática afetivo-doadora pontuada de choques com a realidade da escola e as dificuldades da prática, e a internalização da ideologia do "amor docente". Trata-se de uma professora que, após a conclusão do normal, teve dificuldades para ingressar no magistério na sua cidade de origem (São Luís do Maranhão) e, assim, mudou para São Paulo.

"... eu aqui tentei muito, mas foi difícil, né? então eu trabalhei em outros setores, trabalhei como datilógrafa, essas coisas assim, mas eu tinha aquela vontade de me engajar dentro de uma escola, né? Daí depois foi difícil, né? porque a gente começa como eventual. É dose! Às vezes você passa um mês inteiro para dar 3 aulas, né? Então você vê, né? Então, eu não desisti. Eu falei que eu ia conseguir e inclusive eu tou agora aqui, né?" (L<sub>12</sub>).

De acordo com esse relato, foi preciso muita perseve

rança para ingressar no magistério e realizar o sonho de ser professora.

"... quem não fazia o científico, fazia o normal. Agora, eu no fundo tinha, não sei se deu prá você entender, no fundo eu tinha uma opção prá ser professora, entende? (...) E por outro lado era por necessidade também, eu tinha que ter um curso entende? uma irmã escolheu química, outra o científico, outra fez enfermagem e eu fui a única que escolheu o normal entende? prá você ver que aquilo lá tinha pessoas que não valorizavam muito assim o curso normal porque achava que ser professora, né? Mas eu não, eu escolhi, decidi e estou aí, acho que tem bastante vantagem, sim. Você gosta da coisa, dá prá você levar entende? Não é só o dinheiro que influi. Não, tem que ter amor também". (L<sub>12</sub>).

Aqui, a entrevistada defende a sua escolha e tenta afirmar que tem vocação. De fato, parece que tinha acesso a outras opções de estudo. Ao tentar justificar a escolha, afirma que tem "bastante vantagem" sem apontar quais e nega a importância do dinheiro de forma ambígua. Provavelmente esta professora necessita trabalhar e está tentando ganhar dinheiro fazendo aquilo que sempre desejou e imaginou que gostaria de fazer: lecionar. Porém, como as informações do todo da entrevista deixam transparecer, sente-se extremamente insegura diante das dificuldades encontradas na prática, subestima-se e culpa-se.

"Eu pensei que fosse encontrar coisa diferente, mas numa escola de periferia, né? (...) eu sofri bastante aqui sabe? inclusive eu quase saí da escola porque achava que eu não estava a altura...". (L<sub>12</sub>).

## ● As Imagens da Professora Primária

Lequerica indagou de suas entrevistadas que características e qualidades específicas são necessárias ao desempenho da atividade. Solicitou que as professoras se reportassem à sua prática, à vivência cotidiana. Esses dados são importantes na medida em que podem remeter, ao mesmo tempo, a três questões: a uma descrição mais objetiva do significado da suposta vocação; à explicitação de exigências específicas da relação pedagógica com a criança; aos requisitos da prática objetiva. Permitem, ademais, apreender ainda que limitadamente dois níveis de representações: a aquele da imagem idealizada e o da imagem concretamente construída; até que ponto essas professoras parecem discernir um de outro ou até que ponto pode existir uma interseção entre eles.

Quantitativamente, os requisitos mais frequentemente mencionados em relação ao desempenho do magistério primário são: gostar de lidar com crianças (L<sub>2</sub>, L<sub>5</sub>, L<sub>7</sub> e L<sub>13</sub>); paciência (L<sub>3</sub>, L<sub>8</sub>, L<sub>10</sub> e L<sub>13</sub>); dedicação (L<sub>2</sub>, L<sub>5</sub> e L<sub>8</sub>); e amor à profissão (L<sub>10</sub>, L<sub>11</sub> e L<sub>13</sub>). Embora Lequerica tenha formulado perguntas específicas, as respostas são predominantemente genéricas:

*"Bom, em primeiro lugar, ela tem que gostar, porque não adianta ela ter todas as outras e não gostar de crianças né, que então vai ser um martírio para ela. Eu acho que o mais importante é gostar do que está fazendo porque a gente gostando o resto a gente dá um jeito, se você gosta de fazer aquilo, você se dedicando vai ter, vai ter muito mais aproveitamento. Eu acho que isso é o mais importante". (L<sub>5</sub>).*

Assim, tem-se que é necessário gostar do que se está fazendo, ou seja, gostar de criança; as outras qualidades e características se obtêm supostamente com dedicação, qualidade necessária ao aproveitamento da experiência. Isso é parcialmente verdadeiro; todavia, pode implicar uma atitude superficial: sendo gostar o mais importante, o resto se dá um jeito! Outro depoimento semelhante:

*"Primeiro você gostar de criança, tem que gostar mesmo. Uma pessoa no fundo, no fundo, gosta de criança, tem certa caïda, nê, mas dá prá levar. Vamos ver até quando". (L<sub>7</sub>).*

Não fica claro se e quanto, no fundo, alguém ou a própria entrevistada precisa gostar de criança para "levar"; tampouco fica claro o significado do "até quando". Qualquer pessoa sabe, no fundo, que gostar de criança não é suficiente; afinal, para conviver com criança ninguém precisa ser professora primária. Há, portanto, outras condições para se escolher o magistério primário como profissão, outros interesses e aptidões envolvidas na atividade docente. Quando questionada a enumerar características e qualidades importantes para o desempenho do magistério, a entrevistada parece sentir que dela se espera um conhecimento específico:

*"Interesse, vocação, aptidão, nê, essas coisas, sei lá, eu não lembro nê esse... não tenho tanto vocabulário assim". (L<sub>7</sub>).*

A entrevistadora tentou ainda remeter a características específicas da prática vivida, porém sem sucesso: a professora res

pondeu de forma confusa, denotando sentir-se "testada".

De modo semelhante, num outro caso, diante de uma resposta vaga e genérica, Lequerica pediu à entrevistada que especificasse as qualidades e características necessárias à professora primária; a entrevistada igualmente pareceu tomar a pergunta como teste de conhecimentos:

*"Olha, acho assim nê, que ela tem que ter muita paciência, calma, estou me sentindo meio perdida, paciência, calma; a pessoa também tem que ter assim nê, bastante comunicação. Agora está me fugindo tudo. Comunicação e tem várias coisas que a gente vai esquecendo". (L<sub>8</sub>).*

Quais seriam as coisas que vão sendo esquecidas de modo a restarem vividas apenas a paciência, a calma e a comunicação?

Segundo outra professora, a qualidade mais importante para a professora primária também é:

*"... muita paciência que às vezes a criança nê, principalmente no primário nê, sempre tem algum problema em casa e às vezes quer descarregar na escola por meio de bagunça. Paciência, acho que é o que mais tem que ter, carinho também tem que dar bastante nê, compreensão". (L<sub>3</sub>)*

Paciência para trabalhar com dificuldades, suportar as condições de trabalho, contentar-se com o salário... Parece haver o reconhecimento de que é mais difícil trabalhar no primário!

Lequerica indagou explicitamente se a entrevistada a chava que uma professora tendo paciência e carinho já conseguiria tudo, ou se também precisaria de outras qualidades. Eis a resposta:

*"Não, acho que o principal é isso, eu acho... para mim eu acho que sim". (L<sub>3</sub>).*

Ora, essas são, sem dúvida, qualidades positivas, va liosas e desejáveis em qualquer situação, mas não são específicas do fazer pedagógico, daí que elegê-las como principais pode significar, na prática, o esvaziamento desse fazer pedagógico. Se a paciência, por um lado, pode ser grande aliada do bom senso, pode por outro lado facilmente se confundir com a submissão: carinho, compreensão e paciência com a criança e, por extensão e implicitamente, com a escola e suas condições de trabalho — é pre ciso mesmo "compreender" que a paciência é a qualidade mais ne cessária para aceitar o status quo.

A falta de especificidade do trabalho docente é confundida com dedicação total aos alunos, conforme o seguinte depoimento:

*"Ah! eu nê, (gosto de) tudo, nê. Acho assim que é importante tudo o que a gente faz ali principalmente com o trabalho. A primeira vez que estou trabalhando com 1ª série, nê, então, acho assim maravilhoso, um trabalho que a gente se dedica to talmente para as crianças, então, eu acho assim que tudo é impor tante, tudo o que a gente faz está sendo importante para mim por que está servindo como experiência para mim e também importante*

para as crianças". (L<sub>8</sub>).

Nenhuma referência ao trabalho propriamente pedagógico, ao processo de alfabetização... Essa professora declara não ter encontrado ainda nada que não a satisfaça!

Ter amor à profissão é, segundo as entrevistadas que o mencionaram, um requisito imprescindível em face da baixa remuneração:

"Olha, eu acho que quem entra na profissão de magistério pensando em dinheiro 'está roubada', tem que gostar mesmo porque é duro e não traz nada a não ser pra si mesmo né? Por exemplo, no primeiro ano que eu alfabetizei no Alfa a minha maior emoção foi quando no fim do ano eu dei um livro pra eles e eles começaram a ler, quer dizer eu me realizei, fiquei contente porque quem levou aquelas crianças a ler fui eu, e isso me realizou. Pra mim foi maravilhoso e isso foi uma recompensa". (L<sub>11</sub>).

Segundo essa professora, a primeira característica necessária para assumir o magistério primário é gostar mesmo da profissão, o que implica suportar a dureza das condições de trabalho, sentir-se gratificada com o resultado do trabalho em termos de aprendizagem dos alunos e não esperar recompensas materiais. Outro depoimento que ressalta as mesmas características.

"Muita paciência, amor à profissão porque não é uma coisa bem remunerada, um certo conhecimento, né, das matérias. Acho que é isso". (L<sub>10</sub>).

Nessa afirmação é interessante notar a sequência em que são enumeradas as qualidades: paciência, em primeiro lugar, amor à profissão, que pode sugerir um compromisso, o que é bem diferente do "amor às crianças"; e, por último, "um certo conhecimento das matérias". Outro depoimento semelhante, contendo também um traço de profissionalismo:

*"Qualidades? eu acho que precisa ter paciência, tem que ter amor na sua profissão, enfim, vontade entendeu? de sempre procurar oferecer coisas interessantes pràs crianças. Acho que isso é o principal e gostar de crianças, nê? isso é lógico". (L<sub>13</sub>).*

Além da paciência e amor à profissão, aparece aqui a vontade de se aperfeiçoar; gostar de crianças também é necessário, mas não é o único ou principal requisito.

Vários outros atributos foram mencionados apenas uma vez por diferentes sujeitos e poderiam compor um perfil com três facetas mais ou menos acentuadas e combinadas: uma faceta humanista-assistencialista mais geral que coloca o magistério como missão, doação; uma faceta afetiva que constitui uma variante mais nitidamente feminina da anterior; uma faceta que contém traços de um perfil mais propriamente profissional e especificamente pedagógico.

A doação, por parte de quem não espera nada aqui e agora, é assim expressa:

*"Ah! eu gosto muito de falar, o tipo de matéria, eu gosto de língua portuguesa, sei lá, gosto de dizer para as crian*

ças como se pronuncia as palavras corretas, como se escreve, então, eu procuro dar tudo de mim para eles, nê? pelo menos futuramente ver alguma coisa. É o resultado do meu trabalho". (L<sub>1</sub>).

O papel assistencialista, tradicionalmente feminino (lembrem-se as funções assumidas pelas esposas de administradores públicos), é também evocado:

"... a gente vê também trabalhar no estado nê, quantas crianças que precisam". (L<sub>3</sub>).

O depoimento do único professor é ilustrativo do mesmo aspecto, porém contém nítido traço afirmativo:

"Eu acho que ele é o principal que, professor primário, modéstia à parte, ele devia ser assim, como é que fala, o 'lactador' que recebe a pedra bruta da mina, o homem que vai trabalhar aquela pedra até que aquela pedra fica para ser exposta, maravilhosa, precisa ver o trabalho que deu. Que ele antes de tudo é um formador de personalidade nê? porque eu gosto de fazer isso porque como pastor, certo? o trabalho meu espiritual é justamente fazer com que a sociedade se... trabalhar para que haja sociedade ideal de gente sem vício...". (L<sub>2</sub>).

Nesse depoimento masculino nota-se claramente um discurso masculino não só pela explícita referência de gênero (ele, o homem), mas pela importância atribuída ao trabalho ("precisa ver o trabalho que deu"). Aparece a imagem do trabalho manual associada ao esforço de transformação do bruto em polido. Em seguida, evidencia-se a dimensão espiritual do trabalho: trata-se da for-

mação da personalidade e nesta dimensão psicológica insinua-se a complexidade do trabalho docente. A dimensão espiritual é vista como semelhante à missão do pastor, nobre e necessária: *"trabalhar para que haja uma sociedade ideal de gente sem vício"*.

O aspecto missionário é enfatizado quando Lequerica indaga como vai aperfeiçoar e completar a formação a nível do normal (muito mal feita e até mesmo desvalorizada, como o próprio entrevistado deixa transparecer):

*"Ah, vou completar com dedicação, com luta, com sacrifício, isso aí, aí que entra a parte do sacerdócio do professor"*. (L<sub>2</sub>).

É interessante a incorporação do discurso da docência como sacerdócio cujas qualidades principais são a dedicação, o sacrifício e a luta (entendida aqui como labor cotidiano) justamente por um professor que não se dedica ao magistério e cujos sacrifícios, sem dúvida, parecem mais voltados às cantinas (duas, por sinal) que possui na escola.

As qualidades femininas presentes nos diversos depoimentos compõem uma longa lista: dedicação, paciência, calma, carinho, amizade, simpatia, amor, alegria, extroversão, desinibição, comunicação, "calor", envolvimento pessoal, compreensão, intuição. A ênfase nessas qualidades é que configura a faceta afetiva da imagem de professora representada, por exemplo, na seguinte fala:

*"Ah, isso né, acho que tem a pessoa se..., porque uma pessoa nervosa não consegue nada, tanto deixa a classe assim, ner*

vosa como ela também não consegue nada. Eu acho que tudo assim de pende da calma, da paciência que é a mesma coisa. Também essa as sim, a transmissão nê, ela tem que saber transmitir, muito bem, assim para os alunos nê, saber também cativar os alunos nê, porque acho também que se os alunos têm amor na professora parece que tudo vai mais fácil porque quando o aluno não gosta... Bom, 1ª sê rie é difícil porque eles geralmente, eles se apaixonam nê, pela professora, já 4ª sê rie assim, já é mais difícil o pessoal, as crianças são maiores. Acho que ela tem que saber transmitir o amor para as crianças nê?" (L<sub>8</sub>).

Vê-se que o objetivo do trabalho docente não é, em ne nhum momento, explicitado. A professora precisa saber transmitir (o que?) e saber cativar os alunos para facilitar seu trabalho (qual?) — saber transmitir acaba se confundindo com saber cativar. Curiosamente, segundo a entrevistada, quanto mais jovem o a luno, mais fácil de ser cativado: assim seria mais fácil trabalhar com os alunos de 1ª sê rie (que se apaixonam pela professora) do que com os de 4ª sê rie. E, assim, o sucesso do trabalho é cre ditado à capacidade das crianças se apaixonarem pela professora.

Por outro lado, a falta de especificidade do trabalho docente aparece na ausência de qualquer menção a habilidades referentes ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de determinado "conteúdo" (em sentido amplo e específico) no contex to do papel docente. Ao final, a professora fala de "saber trans mitir o amor para as crianças".

Não há dúvida de que relações afetivas positivas podem constituir um componente favorável da motivação tanto do alu

no como do professor. A "paixão" recíproca (entendida em termos do prazer de trabalhar junto) pode até ser uma condição presente; a condição que não deveria estar ausente, contudo, é a paixão pelo objeto de estudo e pelo processo de aprendizagem<sup>4</sup>.

No caso particular da professora, a perda da especificidade do papel docente e a invisibilidade do objeto de estudo são inequivocamente preenchidas pela ideologia que define o papel sexual da mulher: ter paciência, cativar na tentativa de amenizar as situações, transmitir o "amor" que consiste circularmente na calma e paciência.

Se é verdade que um bom clima afetivo, de simpatia e receptividade, favorece a aprendizagem, cumpre distinguir essa condição da obrigação de amar os alunos, extensão da obrigação de amar os filhos; essa obrigação moral faz parte da ideologia da feminilidade que restringe o comportamento da mulher ao desempenho expressivo negando, assim, ao mesmo tempo, as tarefas instrumentais do fazer pedagógico e a realidade do desamor, antipatia e frustração que fazem parte das relações pessoais no contexto das atuais relações sociais. A relação pedagógica aparece, portanto, representada segundo o modelo ideal do amor materno: "*... eu acho assim maravilhoso, um trabalho que a gente se dedica totalmente para as crianças*". (L<sub>8</sub>).

A idéia explícita de que a professora é uma "segunda

---

(4) No caso do professor o objeto de estudo é ao mesmo tempo o "conteúdo" e o seu "fazer-fazendo", ou seja, como interage com aprendizes tendo em vista o objeto de estudo (inseparável do processo cognitivo) - que para os alunos é tanto o "conteúdo" como o próprio processo de aprendizagem. O objeto de estudo, delimitado e específico, e o processo de aprendizagem, se constituem então na finalidade da interação professor-aluno.

mãe" também aparece:

"No meu modo de ver, as principais ē a simpatia. O professor não pode chegar na classe assim, carrancudo, levar pa a classe os problemas que a gente tem. E depois da simpatia a gente tem que ser amiga deles. Um conta o problema, a gente tem que se interessar pelo problema dele, se um caso de doença de família. Por exemplo, um dia desses um aluno perdeu o pai, a gente tem que ser amiga dele, que às vezes nem sempre a mãe tem tempo prã ser amiga do filho, às vezes trabalha, como ē essa área aqui, deixa-o com a sogra, então eles não têm contato com os pais, a mãe, o dia todo... então a gente se torna para eles uma segunda mãe". (L<sub>9</sub>).

Observe-se que "professor carrancudo" está no genê ro masculino enquanto que "professora amiga" está no feminino! A mãe deve ser dedicada, paciente e amorosa; logo, a professora, que também ē mulher, deve ser como a mãe. Trata-se, antes de tudo, de uma identidade de mulher.

Lequerica ainda indagou: "Além da simpatia e da amizade teria mais alguma coisa?" Resposta da entrevista: "Acho que sō, nē?" (L<sub>9</sub>).

O problema ē que esse discurso do afeto aparece no lugar do discurso pedagógico. A função de "segunda mãe" toma o lugar da função de professora, a relação afetiva (presente em qualquer contexto de interação humana) empana a relação pedagógica. A simpatia, o interesse e envolvimento pessoal são desejáveis, porém o papel da escola e do professor não deve ser su

prir as carências da família; a escola e o professor têm uma tarefa específica.

A associação com a maternidade contribui também para compor a imagem do magistério primário como ocupação legítima para a mulher, conforme pode ser evidenciado no seguinte trecho: "*gente vai tendo contato com as crianças e acho que é muito importante também para a mulher principalmente depois que ela casa, ela passa a conhecer e entender mais ainda os filhos dela, né*". (L<sub>3</sub>).

A faceta mais próxima de uma postura profissional específica quanto ao fazer pedagógico aparece em atributos dispersos como: "*um certo conhecimento das matérias*" (L<sub>10</sub>) ou responsabilidade em relação à veracidade do conteúdo:

"... *tem que ter certeza do que você está fazendo, porque fazer uma coisa na incerteza, depois ele... pelo menos para mim. Já pensou ficar sabendo que um aluno meu está falando uma coisa que é errada pensando que é certa! eu vou, ficar, nossa! é um drama de consciência*". (L<sub>5</sub>).

A professora de escola particular entrevistada por Lequerica é precisamente a única que foge ao padrão maternal<sup>(\*)</sup>.

"*Eu acho assim que você deve ter muita habilidade para dar o conteúdo, e você também nunca passar para a criança ... uma coisa que eu aprendi mesmo quando estava no primário*

(\*) A escola particular coloca exigências em relação às professoras (exigências decorrente da necessidade de manter alunos e criar uma reputação) que não são colocadas pelas escolas públicas.

nê, às vezes a professora chegava na classe e ela já fala nê, o que eu vou dar é difícil e isso acho assim que a gente nunca deve criar esse tabu na criança, isso é difícil, isso é fácil. Não, tudo é igual, você pode aprender qualquer coisa, sô você querer.

(...) Eu acho assim que a gente, professora do prmário, tem que mostrar muito para eles que a gente acredita neles (...) então sempre eu ponho assim: 'acredito em você', 'torço por você', lembretes assim: 'você esqueceu de seu caderno', coisinhas assim que eles vêem assim que eu estou preocupada com eles, não que é uma coisa fria escrita no papel, não, que é uma coisa pessoal". (L<sub>4</sub>).

Essa professora coloca qualidades como "habilidade para dar o conteúdo" (finalmente alguém lembra que a professora primária também dá conteúdo!), para criar um clima favorável à aprendizagem e ao relacionamento professor-aluno, sugere que há formas de facilitar ou dificultar a aprendizagem, resalta fatores psicológicos como reforço à motivação. Destaca a relação pessoal, porém não a separa da relação pedagógica: simplesmente parece perceber que o processo pedagógico se dá num contexto de interação pessoal e que esta pode se constituir numa condição favorável ou não ao desenvolvimento daquele processo, sem perder de vista que o objetivo é a aprendizagem do aluno. Essa percepção parece, ademais, corroborada pela declaração de que acha que tem ainda muito que aprender. Ora, as professoras que acham que bastam carinho e paciência não expressam necessidade de aprender coisas novas, estudar e se aperfeiçoar. (\*)

---

(\*) Essa relação será discutida posteriormente.

Por conseguinte, o que sobressai é justamente a ausência de um perfil profissional associado ao trabalho pedagógico. Essa ausência pode ser, então, preenchida por um discurso mais "moderno" contendo certas categorias psicologistas ou democratistas, tornadas senso comum.

"... cada criancinha é um indivíduo, é uma pessoa completamente diferente do que senta do lado...". (L<sub>5</sub>)

"O que eu mais gostava quando estudava era Psicologia. (...) Eu tenho lá as vantagens em termos de psicologia assim, saber mais ou menos observar o aluno em termos gerais psicológicos, isso aí, eu tenho mais facilidade". (L<sub>7</sub>).

A grande ênfase numa postura receptiva e compreensiva em relação à criança e aos repetidamente mencionados problemas dos alunos remete à colocação do conhecimento da Psicologia como uma necessidade para o desempenho docente:

"... eu tenho aluno que é um problema, que chora todo o dia, que bate nos outros, mas todo o dia. Eu já chamei para conversar, perguntar da família dele, não consigo saber o que está acontecendo. O menino chora todo o dia, bate nos meninos, eu já estou desesperada, não sei o que fazer com ele, eu queria estudar um pouco psicologia também, para ver o que que eu, quando acontecer o problema, o que que eu posso fazer para resolver". (L<sub>6</sub>).

Cabe considerar, sem pretender subestimar os problemas dos alunos, que essa suposta necessidade da Psicologia

veio substituir o "manejo da classe", habilidade que não foi re-ferida nenhuma vez. Na ignorância dos determinantes sociais e da complexidade dos problemas individuais, e na falta de uma de-limitação clara do seu papel, a professora poderia atribuir à Psicologia um caráter mágico. (\*) Daí a crença de que o conheci-mento psicológico poderia vir em auxílio da impotência em que a professora às vezes se encontra. Por outro lado, a menção à Psicologia pode ajudar a se safar (V.L.7), a justificar o não domínio dos conteúdos e procedimentos do ensino. A função da as-sistência psicológica não seria do professor mas de um outro profissional: o psicólogo escolar, que tampouco foi lembrado.

Outro exemplo de falta de especificidade num dis-curso que utiliza o "apelo democratista":

*"Ah! eu não sei. Acho que não pode ser tímida, tem que ser bem extrovertida, tem que ter um relacionamento de i-gual pra igual, muita conversa com a criança porque a criança não está só para receber, ela está pra dividir a vivência dela com o professor. Eu acho que não pode ser triste, o professor não pode trazer problemas de casa pra sala de aula, tudo isso faz do professor um bom professor". (L<sub>11</sub>).*

Cabem vários questionamentos a respeito desse dis-curso: por que ganha tanta relevância a "extroversão" da pro-fessora? Por que uma professora de temperamento tímido e reser-vado estaria menos apta a ensinar com sucesso? Por que a refe-

---

(\*) É interessante mencionar o grande interesse das mulheres pela Psicolo-gia recentemente, seja como clientes, seja como estudantes; tal inte-resse poderia ser encarado como um indicativo da necessidade ou vontade de mudar, de se transformar a nível pessoal ou de se adaptar a con-dições ingratas e adversas.

rência ao relacionamento "de igual pra igual" quando criança/aprendiz e adulto/mestre não são iguais? Por que a necessidade de tanta conversa? Por que a referência à criança como igualmente doadora ("*ela está pra dividir a vivência dela com o professor*") ao invés de simplesmente colocar a vivência da criança como elemento básico do processo ensino-aprendizagem?

Se a expressividade da professora é uma qualidade importante, poder-se-ia inferir daí que ela objetiva desenvolver a expressividade da criança<sup>(\*)</sup>, mas seria esse objetivo fundamental para as quatro primeiras séries do 1º Grau? É claro que o professor, como qualquer outro profissional, não deve ser desequilibrado ao ponto de embaralhar seus problemas pessoais com o contexto profissional<sup>(\*\*)</sup> mas, à parte essa qualidade negativa, serão as demais qualidades necessárias e suficientes à boa professora? Se o forem, a apresentadora da programação infantil da TV Globo, Xuxa, seria um modelo perfeito!

Apenas uma professora responde honesta e diretamente à questão de Lequerica sobre as qualidades e características necessárias à professora primária: "*Eu não sei responder isso aí, eu não tenho prática*". (L<sub>6</sub>). A lacuna poderia ser decorrente da formação porém, ao menos, valorizar a prática indica que não basta ser mulher e parece constituir uma postura diferente das demais professoras. As representações elaboradas na vivência prática do trabalho docente podem, com efeito, ser mais rea

---

(\*) Tanto a mulher como a criança são consideradas seres expressivos, risonhos e espontâneos (a literatura é farta em exemplos).

(\*\*) Também é possível que certos contextos profissionais gerem problemas pessoais. O contexto escolar é, sem dúvida bastante problemático.

listas e menos "ideologizadas".

De modo geral, é possível constatar a partir desses dados e considerações que as qualidades e características necessárias ao desempenho docente referidas pelas entrevistadas não objetivam nem especificam os requisitos da atividade propriamente pedagógica. São características expressivas gerais, não específicas da docência que, no máximo, podem indicar uma vaga vocação assistencial. (Vide quadro 2). Em todo caso, a inclinação e gosto por determinada atividade ou pelos sujeitos nela envolvidos não são suficientes para o exercício profissional, sendo necessárias aptidões específicas e uma qualificação, isto é, a aquisição de um saber e de certas habilidades apropriadas ao desenvolvimento das tarefas profissionais.

A questão que emerge, então, é a da relação entre tais características e a prática concreta das professoras no atual contexto escolar: até que ponto esse imaginário responde às necessidades surgidas na prática cotidiana, até que ponto ele é funcional em relação a que objetivos? (\*)

Por um lado, como instância de normalização e legitimação da prática, esse discurso poderia estar ocultando o esvaziamento dos aspectos pedagógicos específicos da prática do professor ao exaltar a afetividade, a dedicação, a "maternagem" o psychologismo. Por outro lado, poder-se-ia considerar que esse imaginário tem uma base muito objetiva: é preciso mesmo muita paciência e abnegação para suportar as condições de trabalho às quais as professoras se submetem.

---

(\*) A relação entre características expressivas e a prática concreta dos professores será explorada em seguida.

• QUADRO 2 — QUALIDADES E HABILIDADES DOCENTES

PERFIL AFETIVO	PERFIL PROFISSIONAL (*)
<ul style="list-style-type: none"> <li>. gostar de lidar com crianças</li> <li>. doação: dar de si, ênfase nas qualidades pessoais, calor humano.</li> <li>. dedicação como adesão ao status quo.</li> <li>. relacionamento pessoal, simpatia, interesse pelos problemas pessoais dos alunos.</li> <li>. amor à profissão como renúncia à retribuição material (aceitação de remuneração pouco compensadora).</li> <li>. transmitir o amor.</li> <li>. saber cativar os alunos.</li> <li>. saber se comunicar.</li> <li>. conversar muito para entreter os alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. gostar de educar, de ensinar uma matéria ou habilidade específica.</li> <li>. competência: dar o conteúdo, criar as condições para que o aluno se aproprie de conhecimento e desenvolva habilidades.</li> <li>. dedicação ao aperfeiçoamento do processo educativo e à construção de uma escola competente.</li> <li>. relacionamento profissional, centrado no processo pedagógico, interesse na aprendizagem dos alunos.</li> <li>. amor à profissão como luta pela melhoria das condições de trabalho, inclusive salário.</li> <li>. transmitir o conteúdo.</li> <li>. estimular intelectualmente os alunos.</li> <li>. dominar a metodologia: saber ensinar de modo que o aluno aprenda.</li> <li>. orientar e ocupar o aluno com tarefas pedagógicas pertinentes.</li> </ul>

(\*) Nos últimos anos, a discussão sobre a postura profissional da professora tem sido veiculada especialmente pela Revista da ANDE e particularmente através dos trabalhos de Guiomar Namó de Mello. O perfil profissional é um "projeto" de formação e desempenho do educador (para a escola de 1º Grau) delineado a partir da crítica a certos aspectos da prática atual (notadamente a ênfase na relação afetiva em detrimento da competência técnica) — contendo, portanto, características ideais a serem buscadas e desenvolvidas. No quadro aqui apresentado, opõem-se características "ideais" (julgadas necessárias a um desempenho docente competente) às características expressas nos discursos das professoras que compõem o estudo de Lequerica.

Ademais, as condições de extrema carência material dos alunos também constituem um dado objetivo a partir do qual a professora pode vir a inferir as necessidades desse tipo de aluno, compondo assim sua imagem de professora não apenas ideal mas necessária. Assim, a mesma entrevistada que coloca como únicas qualidades para o exercício do magistério a simpatia e a amizade, observa que: "*A gente vê que eles têm curiosidade de aprender mais do que eles necessitam*". (L<sub>9</sub>). É possível que diante da carência material dos alunos a professora ache que eles não necessitam tanto das matérias e se sinta compelida a "compensar" com afeto, aliviando ao mesmo tempo a própria angústia.

Assim, a imagem idealizada e a imagem concretamente construída parecem ser mutuamente reforçadoras. As condições de trabalho no atual contexto da escola pública podem, com efeito, propiciar muito mais o exercício da paciência do que da criatividade, requerer mais atenção aos problemas humanos do que aos problemas de ensino-aprendizagem. As qualidades idealizadas podem cumprir a finalidade de preencher o vazio da prática e a insuficiente qualificação docente, constituindo um produto da soma de carências materiais e humanas. E seria possível acrescentar ainda mais uma variável: a posição sócio-econômica das professoras, que colocaria a defesa do emprego necessário à sobrevivência. A valorização de aspectos não pedagógicos poderia significar, então, uma estratégia de autovalorização através da ênfase às qualidades pessoais.

Finalmente, há um depoimento especialmente interessante da única professora que se coloca, de fato, pessoalmente — suas dúvidas, inseguranças, revelando o processo em que novas representações vão sendo elaboradas em confronto com a realidade. Quando suas expectativas i

niciais são contrariadas, ela atribui a si própria as dificuldades, à inexperiência:

"E eu acho que vou falar, se eu começar a falar, viu? é, então, daí eu notei uma diferença muito grande nê, da escola que eu... sei lá. Eu pensei que fosse encontrar coisa diferente, mas numa escola de periferia, nê? a gente vê que é isso, a gente encontra criança de todo tipo, nê? E agora eu comecei, eu aprendi a gostar, eu estou tentando, inclusive eu fiz o concurso, nê? Eu estou disposta a ir até o fim, depende do que der e vier, sabe?

(O que não correspondeu às suas expectativas?) "Bom, inclusive, olha, até, porque eu achei assim que eu não tinha muita experiência. Foi este ano que comecei a lecionar (...) inclusive com as próprias crianças eu aprendi muita coisa, sabe? aprendi também aqui na escola porque o que eu aprendi lá não deu prá eu... eu sofri bastante aqui sabe? inclusive eu quase saí da escola porque achava que eu não estava a altura, mas era inexperiência e porque sei lá, é porque aqui é mais adiantado, é mais desenvolvido entendeu? Tinha muita coisa que eu comecei a aprender aqui, justamente com a experiência entende? Não como a gente tinha estudado no magistério". (L<sub>12</sub>).

A entrevistada parece sugerir que esperava outra escola e outros alunos (diferentes de uma escola e dos alunos da periferia de São Paulo); teve de aprender a gostar do que encontrou. Curiosamente, por ser originária de São Luís do Maranhão, cidade menos desenvolvida do que São Paulo, chega a se considerar ela própria "mais atrasada" colocando-se na posição de aprendiz: está aprendendo na escola, com a experiência, com

as crianças, num processo declaradamente muito sofrido. O que aprendeu "lá" (o que certamente inclui a imagem da escola que frequentou quando criança), o que estudou no curso de magistério, não serviu para essa escola de periferia, para essas crianças. A relação entre a formação e a prática interessava particularmente a Lequerica, que indagou especificamente o que aprendeu "aqui":

"Bom, a gente aprende a ter mais amor com as crianças, a conhecer mais isso daí. Eu não me preocupava antes, achava que era só chegar e lecionar e tudo bem, mas tem a parte psicológica que a gente se preocupa muito com a criança também, né? Inclusive eu encontrei crianças, a gente encontra crianças de todo tipo né? de classe baixa, classe mais ou menos e sabe? de modo geral são todos de classe baixa né? mas tem uns que são baixíssima mesmo. (Conta um caso de aluno problemático que passava dia e noite na rua) Então são essas coisas assim que deixam a gente preocupada, a gente como professora, além de ser professora, a gente tem que dar uma de mãe, tem que dar uma de médico, tem que dar uma de tudo né? E eu no começo não estava preparada, pra isso, mas agora eu aprendi isso daí, mais uma experiência". (L<sub>12</sub>).

Na prática não se aprende a lecionar mas a se preocupar com os alunos. O que essa professora aprendeu na prática foi a "ideologia do amor docente", legitimada pela psicologia. A base concreta são os alunos "de classe baixíssima mesmo" cheios de problemas (menciona até a alimentação). Resume a situação atual da professora primária: "a gente tem que dar uma de mãe, tem que dar uma de médico, tem que dar uma de tudo...". E

xiste uma situação — a pobreza dos alunos — que demanda que a professora seja "pau pra toda obra": polivalente demais!

Assim, a prática é reorientada não apenas pela dificuldade concreta, mas também por uma ideologia que, numa perspectiva individual, pode aliviar o sentimento de impotência. É preciso, então, aprender a "fazer das tripas o coração", ao ponto das desvantagens serem "transformadas" em vantagem:

(Que vantagens vê?) "Bom é como eu estou lhe falando, você tem oportunidade de lidar com crianças de todo tipo, né? de todas as classes. É uma maneira, sei lá, é ali que a criança começa, você começa a sentir na própria pele, né? sentir dentro de si que você está fazendo com que a criança se desenvolva, né? tanto psicologicamente como, sei lá, porque é gostoso você pegar um aluno que ele não conhece nada e depois você vê que ele está se desenvolvendo e você também fica triste com o aluno que não vai". (L<sub>12</sub>).

Para "fazer com que a criança se desenvolva" é preciso "sentir na própria pele" — uma alusão clara (física, até) à dificuldade do trabalho; é preciso "sentir dentro de si" como se os indicadores da aprendizagem fossem interiores à professora. Mas o qualificativo desse desenvolvimento é psicológico (daí talvez a referência ao "sentimento interior"): "tanto psicologicamente como, sei lá..." — o discurso "pronto" é o psicologista. Depois acrescenta: "porque é gostoso você pegar um aluno que ele não conhece nada e depois você vê que ele está se desenvolvendo..." — uma referência à aquisição de conhecimento, mas está ausente a contribuição da professora, o "co-

mo faz" com que o aluno se desenvolva, está ausente o sujeito que faz: a professora "vê" o que se passa com o aluno, sente-se feliz se o aluno se desenvolve e "fica triste com o aluno que não vai".

A qualidade docente realçada é a sensibilidade/sensibilidade, a professora assiste ao desenvolvimento do aluno como se este fosse um processo autônomo, independente do seu curso, o que lembra muito a gestação, a nutrição biológica. A gratificação é oriunda do fruto do seu trabalho, que parece ser tanto mais valorizado quanto mais penoso (por exemplo, a "oportunidade de lidar com crianças de todo tipo", isto é, paupérrimas), o que também lembra o "parirás com dor".

As condições da prática escolar e a "ideologia do amor docente" propiciam a reelaboração da autoimagem, conforme aparece na resposta em torno das características e qualidades que deveria ter uma professora primária:

"Ah! vou falar assim de um modo bem pessoal, sabe? Eu acho que você percebeu assim pelo contato comigo né? você viu assim, que eu não sei, eu acho que ainda existe falha dentro de mim, eu sou uma pessoa assim muito dinâmica, sabe? muito desinibida. Até eu não sei se também foi o ambiente que eu tive, a convivência, o lugar onde eu morei, entende? (...) você chega numa cidade grande, você então, não sei, devia ter uma preparação pra isso, um curso (...) então eu vejo assim, começo a conversar com outros professores, com outros tipos de pessoas, eu vejo que eu também não sou aquilo, não ofereço talvez tanto quanto as outras oferecem entende? mas justamente por isso, não é

falta de força de vontade, é justamente... Depende muito da maneira que você viveu, do tipo de pessoa que você conviveu, e tudo". (L<sub>12</sub>).

Parece dizer: "eu não sou a professora que deveria ser". Nenhuma referência à qualificação, domínio de conteúdo e procedimentos de ensino... As qualidades mencionadas são: dina mismo, desinibição; porém não julga que suas qualidades pessoais sejam suficientes; ao contrário, desculpa-se pela sua origem, pelo seu repertório cultural, por não corresponder ainda ao que imagina que se espera dela.

Em suma, a inserção na prática escolar se dá pela apreensão do seu imaginário de modo que as representações das professoras primárias configuram uma identidade social comum. De acordo com os depoimentos, a boa professora deveria encarnar os seguintes preceitos:

- Dar sem esperar, empenhar-se sem exigir, contentar-se sem ambicionar nada para si.
- Ser compreensiva, carinhosa, calma e alegre, sem jamais se permitir expressar severidade, irritação ou desânimo, mesmo nas mais difíceis e precárias situações.
- Amar a profissão acima de tudo, quaisquer que sejam as condições de trabalho e remuneração.

Ora, são essas as mesmas qualidades consideradas necessárias ao casamento e à maternidade, celebradas pela religião e pela moral tradicional que definem o papel da mulher. Não

hã imagem de um papel profissional: tudo ẽ pessoal. São precisamente essas qualidades, destinadas a serem o ˆmbito da realizaçˆo feminina, que constituem o valor autoatribuıdo e proclamado pelas professoras. Afinal, quem teria tanta paciˆncia, quem teria tal capacidade amorosa, senão a MULHER?

## 6.2 As Condiçˆes de Trabalho

São por demais conhecidas as dificuldades e precariedades de ensino pˆblico brasileiro. Estas passam pelas insuficiˆncias materiais e pelas mais diversas deficiˆncias de funcionamento, que não foram superadas — e talvez tenham sido atẽ mesmo agravadas — pelas polıticas de expansˆo do atendimento escolar. Repete-se hã muito a denˆncia de que a educaçˆo brasileira carece de prioridade polıtica.

Com respeito ao professor, ele ẽ afetado por todas essas carˆncias que ameaçam-no em dois pontos vitais: sua capacidade de cumprir o seu papel e realizar bem o seu trabalho especıfico, inviabilizada pelas condiçˆes de trabalho deficientes; e a sua prˆpria sobrevivˆncia fıısica, dada a deterioraçˆo salarial.

Diante da situaçˆo crıtica do ensino fundamental —

reconhecidamente o que mais concentra "fracassos" — e das condições particularmente desvantajosas da professora primária — escolas mais precárias, clientela mais problemática, salário inferior — Lequerica e Carvalho indagaram de suas entrevistadas o que pensavam sobre suas condições de trabalho.

As questões assumiram diversas formas de acordo com o desenrolar das entrevistas. Lequerica, por exemplo, procurou partir do levantamento de possíveis dificuldades e aspectos insatisfatórios da profissão, lançando mão de questões adicionais tais como:

"Como se sente como professora?", "Encontrou o que esperava?", "Esperava algo diferente?", ou "Sente alguma necessidade que não está sendo atendida?", "O que deveria mudar?", conferindo com perguntas tipo "Então, as condições são satisfatórias?" ou "Suas colegas estão satisfeitas?", e até mesmo especificando e detalhando: "Você tem todos os recursos que precisa para lecionar?" "O que acha da situação de professor eventual?", "Gostaria de se efetivar?". Em alguns casos, as professoras do grupo de Lequerica tiveram dificuldade para compreender ou responder às questões.

Carvalho, precisou as questões em torno de "boas condições de ensino": o que a professora considerava como boas condições de ensino, se dispunha delas ou não se essas condições facilitavam sua tarefa de professor — como e por que — e qual a maior dificuldade do professor em sua prática em sala de aula.

As respostas são bastante diversificadas. Serão apresentadas e comentadas sem qualquer critério quantitativo ou ordem de prioridade, apenas enfatizando-se os aspectos pertinentes à especificidade feminina e às condições de trabalho peculiares à professora primária.

Inicialmente, chama a atenção no grupo pesquisado por Lequerica, constituído na maior parte por professoras ACT (admitidas em caráter temporário) ou substitutas<sup>5</sup>, lecionando em precárias escolas de periferia, o pequeno número de queixas ou de menções enfáticas a essas condições.

O professor que é pastor, por exemplo, menciona que a desvantagem do "professor eventual" é não ter salário fixo, mas declara não encontrar nenhum aspecto insatisfatório no exercício do magistério, considerando-se satisfeito "no sentido de ajudar o próximo (...) para ganhar melhor tem outras profissões, agora de professor compensa. A recompensa é essa que ajuda o próximo". (L<sub>2</sub>).

Uma professora, que diz gostar "de tudo", indagada se gostaria de ser efetiva, responde que esse é seu sonho, mas tem pouca esperança. Menciona a insegurança do professor ACT — se efetivar significa ganhar tranquilidade "porque a gente sabe que está garantido né, para sempre, não tem aquele problema de estar sempre no começo do ano esperando surgir alguma vaga, né?" (L<sub>8</sub>). Note-se a ausência de referência tanto às condições

---

(5) O professor substituto apenas leciona e é remunerado na medida em que percorre escolas à procura de "vagas" para cobrir períodos variáveis de licença de professores efetivos.

da substituição (já que não chega a se inserir e acompanhar o trabalho escolar continuamente) quanto a outros significados do ingresso numa carreira.

Outra entrevistada assim se expressa sobre as condições de ingresso no magistério: "... eu tinha aquela vontade de me engajar dentro de uma escola, né? Daí depois foi difícil né? porque a gente começa como eventual<sup>6</sup>. É dose! Às vezes você passa um mês inteiro para dar três aulas, né?" (L<sub>12</sub>). (Agora tem uma classe de 1ª série de alunos repetentes).

Apenas uma professora descreve detalhadamente o que significa ser professora eventual: "Ah! é duro pra gente, viu? é duro porque, por exemplo, quando a gente está com um ritmo as sim no ápice vem a professora e fica com a classe, então é difícil pra gente. Às vezes é desestimulante". (L<sub>10</sub>). Num só ano havia substituído uma 3ª série por quase meio bimestre, em seguida classes de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries e se encontrava, na ocasião da entrevista, com uma turma de 2ª série.

O bom senso não poderia considerar boas ou satisfatórias tais condições de trabalho. No entanto, essa última professora pondera que: "A gente enfrenta um pouco de dificuldade sim, né? mas também não é tanto assim". Lequerica insiste indagando — "Você acha que está bom?", "Gostaria de ter outros re cur sos?", "Como se sente como professor?", "Alguma coisa que não a satisfaz ou tudo é satisfatório?" — e obtem como respos

---

(6) A época das entrevistas as professoras já haviam prestado concurso e a guardavam serem chamadas. Algumas mencionaram terem obtido posição remota na ordem de classificação.

tas, respectivamente: "Estã bom". "Recursos, eu acho que a gente prõpria cria". "Ah! me sinto muito bem". "Tudo, por enquanto tudo ã satisfatõrio". (L<sub>10</sub>).

E acrescenta apenas uma dificuldade, enunciada de modo vago, sugerindo provavelmente falta de solidariedade entre colegas: "Ah! eu me sinto muito bem, ã uma profissãõ que eu gosto muito, que eu sempre quis. Eu posso me considerar realizada, nãõ realizada, realizando, que ã alguma coisa muito boa, mas tem um problema da classe que ã por isso que a gente nãõ se sente estimulada (...) ãs vezes a gente luta e tudo e depois 'metem o pau'. Isso ã um pouco difiãil prã gente". Essa ã, aliã, a ãnica menãõ ãs relaãões entre os participantes do trabalho como condiãõ de trabalho<sup>7</sup>.

As condiãões fãisicas das escolas sãõ apenas mencionadas igualmente por quatro professoras e referem-se a: falta de pãtio, falta de carteiras, falta de material didãtico, biblioteca. Uma professora assim se manifestou: "Condiãões de trabalho nãõ ã muito bom, nãõ, nãõ sãõ bons, nãõ. Nãõ sei se entendi a sua pergunta (...) mas ter uma biblioteca, ãreas de lazer, nãõ tem espaãõ suficiente nem das crianãas ficarem, quer dizer, sãõ certas coisas que nãõ traz vantagens assim para vocẽ pedir tanto deles nã, ã difiãil". (L<sub>7</sub>).

Este ãltimo depoimento merece ser destacado. Na medida em que a professora percebe as deficiãncias das condiãões

---

(7) Nãõ hã informaãõ sobre se essa professora teria participado de mobilizaãões em prol do movimento de organizaãõ da categoria. Lequerica nãõ explorou esta questãõ.

escolares (entre outras deficiências) e utiliza essa condição como uma justificativa para "não pedir tanto" dos alunos (o que poderia equivaler a não atingir os objetivos do ensino, não alcançar um padrão de qualidade razoável — em que pese a dificuldade da tarefa), ou seja, se a professora se acomoda a essas condições precárias, a competência da escola torna-se inviabilizada enquanto projeto<sup>8</sup>. Essa postura pode denotar imobilidade: não se trata, evidentemente, de exigir desse tipo de aluno desse tipo de escola o que se exigiria de alunos de "classe média" de escolas bem equipadas; mas tratar-se-ia, pelo menos, de reivindicar dos administradores da educação pública e da rede escolar a biblioteca, a área de lazer, cursos de aperfeiçoamento, etc.

Outra professora refere-se a condições físicas particularmente precárias de sua escola: *"É mais fácil falar do que não tem. Aqui a gente encontra muita dificuldade porque não tem armário, então a gente corre o risco de deixar as coisas da gente sumir. A água da enchente, né, aqui é fogo (...) também esta escola é tão assim precária né, que a sala dos professores é também assim ... quase sempre está alagada, tem só um cantinho. A gente fica sempre na secretaria e na diretoria mesmo".* (L<sub>8</sub>).

Uma entrevistada apresenta um discurso um tanto impreciso e inconsistente em que destaca as condições escolares deficientes, especifica a falta de material didático mas acaba

---

(8) Outra entrevistada faz uma colocação semelhante: "Eu acho que aqui se desenvolve por ser periferia dentro do possível. Eu acho que está bom assim". (L<sub>11</sub>).

revelando a insuficiência do salário e do tempo: "Bom, é pouco tempo, quase três meses, mas eu estou gostando, não era tanto o que eu esperava porque a escola, qualquer escola é deficiente nê, então a gente termina o curso com aquele sonho de fazer isso, fazer aquilo, quando na realidade o que a gente enfrenta não dá para fazer".

"O problema é não ter material didático, e a escola pode-se dizer que não tem material didático, então o professor tem que se virar e conseguir material que ... e para conseguir é difícil nê, também o salário para ficar comprando material não dá<sup>9</sup> e tempo também para ficar pesquisando e tal...". Explica o tipo de material que gostaria de ter: "Bom, algum cartaz mais completo que fosse fornecido pela escola para a gente mesmo, porque cartaz sai meio trabalhoso e dispendioso e leva muito tempo, então se a escola tivesse cartazes, outro tipo de material, seria mais fácil tanto para a gente quanto para o aluno, porque sô a gente falando sem ter um material para mostrar, sem motivar a aula é meio lento para eles aprenderem".

"Das condições de trabalho? Olha, sô falta de material didático. A gente deveria ter um ordenado melhor para a gente poder assim ter mais condições de pesquisar, de comprar livros, então com o ordenado do professor está meio difícil, não dá mesmo para querer aumentar o conhecimento que, não dá

---

(9) É interessante a desculpa de que o salário não dá para comprar material didático, como se coubesse ao professor financiar os recursos materiais do ensino com o seu salário. Não obstante, encontram-se casos de professoras que declaram fazerem-no. Tais professoras são reconhecidas e admiradas como modelo de profissional (?) abnegada — aliás trata-se de um modelo conveniente à permanência de precárias escolas públicas de um Estado assistencialista.

mesmo, então tem que parar naquilo e seguir mesmo com o que a gente tem na cabeça, que aumentar o conhecimento está ... por mais que a gente queira...". (L<sub>6</sub>).

À pergunta de Lequerica sobre como se poderia modificar essa situação, responde: "Eu acho que se tivesse um salário melhor e cursos. Eu não sei de cursos nenhum, acho que a escola deveria fornecer, as Delegacias, mas é meio difícil, horário de aula, o aluno sai perdendo, fora do horário é meio difícil, não sei". Aponta os meios mas parece não acreditar nas possibilidades: "... se a escola tivesse também uma biblioteca que a gente pudesse (...) tendo o livro na escola arranjar um tempinho já era mais fácil nê, arranjar qualquer horinha para estar pesquisando qualquer coisa". (L<sub>6</sub>)

Além do problema das condições físicas das escolas, é interessante notar uma concentração de respostas relativas ao entendimento das condições de trabalho seja restritas a "materiais", isto é, condições materiais necessárias ao desenvolvimento do ensino no âmbito da sala de aula; seja referentes à orientação pedagógica fornecida ao professor, ou seja, auxílio de especialistas, cursos de aperfeiçoamento, enfim apoio de outros profissionais, supostamente mais qualificados, ao desempenho docente. Seguem-se alguns exemplos:

Dificuldade "aqui, é material, se o professor não traz, não tem material, quer dizer, recursos; o que tem é lousa e apagador e olhe lá, porque nem livro não tem <sup>10</sup>. (Que ti-

(10) Essa professora ressaltou entusiasmada sua participação anterior no Programa Alfa porque "vem toda a sequência explicadinho" e "todo o material riquíssimo". (L<sub>11</sub>).

po de material?) "Ah! não sei, principalmente aqui precisaria cartazes <sup>11</sup>, coisas que eles não conhecem, animais, meios de transportes, metrô, coisas de fora. Que eles prá tomar conhecimento ... do resto, a gente vai levando...". (L<sub>11</sub>).

"Eu acho que precisaria mais material prá você fazer coisas prá crianças, teria que ter um planejamento melhor, planejamento direitinho: de tantas em tantas horas você vai dar aula de Língua Portuguesa, Comunicação e Expressão, depois Matemática, depois tem Desenho, no caso Educação Artística. Então, eu acho que deveria ter um planejamento certinho, entendeu? prá você seguir com uma regularidade prá ficar mais fácil, prá mim que não tenho prática nem nada". (L<sub>13</sub>).

Outras professoras também referem necessidade de treinamento, orientação e supervisão — porém de modo vago —, reclamam o auxílio de uma Coordenadora Pedagógica (figura ausente em muitas dessas escolas de 1ª fase do 1º Grau) com vistas ao planejamento. É interessante a reivindicação da presença do especialista; se, por um lado, pode significar o reconhecimento de deficiências de formação e de dificuldades no desempenho, por outro lado pode referir-se a alguém dotado de instrumentos (varinha de condão?) para resolver os problemas que a professora não pode resolver, como se essa única condição fosse capaz de resolver situações extra e intra-escolares complexas. Eis um depoimento ilustrativo:

"Eu acho que a escola, os alunos já são pobres, po

---

(11) Curiosamente, é o material mais mencionado.

bres, pobres, e a escola ainda não oferece... A escola é pobre também, entende? Não oferece assim, recursos e acho que deveria ter uma pessoa especializada prã isso, entende? Uma psicóloga prã isso e não tem isso aqui na escola". (L<sub>12</sub>).

Lequerica tentou explorar mais a necessidade de capacitação indagando se a professora obtinha algum tipo de ajuda e orientação em relação às dificuldades que encontrava no trabalho. A resposta evidencia justamente a falta de apoio ao trabalho docente e o isolamento da professora diante das dificuldades encontradas:

"Não, aqui cada qual recorre à outra, entende? não tem esse negócio de... eu não acho que... não dão muita atenção prã gente como deveriam, entende? Elas não vão lá prã assistir, prã saber se a gente... porque precisava, nê? de vez em quando estar lá nê, porque ela está aqui prã isso mesmo, inclusive na reunião nê? no dia que teve planejamento (...) qualquer dificuldade que a gente tivesse era prã falar. As outras chegam e falam e entra aqui e sai aqui, entende? Você não tem aquele apoio, não sei, eu gostaria que tivesse assim um curso assim de preparação, sei lá, prã gente se preparar melhor prã enfrentar essa barra. Eu até gostaria de fazer, de ter tempo porque eu queria dar o melhor assim para os alunos, entende?" (L<sub>12</sub>).

Parece que é comum a percepção de que a solução dos problemas, sempre individuais, é uma questão pessoal e, às vezes, o reconhecimento dos próprios limites leva a professora a supor que se trata, então, de tarefa para especialista. Assim,

a necessidade de aperfeiçoamento pode ser entendida como necessidade de conhecimento sobre como trabalhar com os problemas que a criança traz do lar — portanto, refere-se a problemas psicológicos do aluno e não a problemas pedagógicos:

*"Nossa! como senti! muito mesmo (necessidade de aperfeiçoamento). Eu acho, a gente tem sempre que procurar dar tudo o que a gente tem, e eu acho que eu ainda tenho muito pouco. (Do que sente mais necessidade?) (...) mais de conhecimento de como trabalhar com a criança, porque cada uma você sabe, né? cada criança vem de um lar, cada um vem com um problema, então gostaria de entender a criança, de procurar ajudá-la, (...) que às vezes eu sinto muita dificuldade, porque às vezes ela traz um problema de casa, você tem que ir lá e perguntar, sei lá, o tempo também não dá". (L<sub>1</sub>).*

Observe-se a trajetória da menção inicial a necessidade de aperfeiçoamento como condição para enfrentar as dificuldades que são os problemas familiares, psicológicos, dos alunos até a constatação de que o tempo não dá para oferecer atenção individualizada ao aluno e seus problemas. Como a professora parte da suposição de que esse seria o seu papel, conseqüentemente não considera as implicações ou a precedência da condição "tempo".

Uma maneira de categorizar as representações sobre as condições de trabalho seria classificá-las entre representações referentes a aspectos institucionais/estruturais ou pessoais/individuais. Em geral, os discursos combinam diversos aspectos, porém não há clareza quanto às relações entre eles —

por exemplo, entre limitações institucionais ou estruturais e o alcance da atividade individual. É o caso da indisciplina dos alunos, mencionada como uma das dificuldades, porém não relacionada a outras condições estruturais básicas tais como: número de alunos excessivo por turma<sup>12</sup> e a tão referida falta de material didático. Alguns depoimentos são mesmo bem "pobres" e parciais.

Uma entrevistada apresenta um longo discurso em que parece, a princípio, considerar que os problemas são amplos e estruturais, mas limita-se a especificar problemas dos alunos "carentes", eximir o professor cujos esforços não são reconhecidos pelas famílias dos alunos, apelando finalmente para o especialista que, segundo ela mesma reconhece, não encontraria nenhuma vantagem em assumir o problema:

*"Ah! tá tudo tão errado! ... eu acho, porque principalmente onde dou aula, na periferia, minha vivência, desde que me formei em 79, (...) é periferia, criança carente. Eu acho que muita coisa está errada, mas é muito difícil consertar. (Que coisas estão erradas?) A criança vem tão sem vivência, sem nada. (...) eu sempre dei 1º ano, alfabetização, então, uma dificuldade enorme. O período preparatório é muito extenso e a criança vem sem preparo nenhum e quase nunca dá pra vencer o ano letivo, quer dizer que em um ano não dá para a criança ser alfabetizada (...) vem sem saber a discriminação auditiva, discriminação visual, visomotora, (...) não sabe cor, em cima, la*

---

(12) Apenas uma entrevistada coloca a quantidade de alunos por professor como uma questão que compõe as condições de trabalho: "O número de crianças eu acho muito grande e não tem auxiliar que possam te ajudar então, é fogo!" (L<sub>13</sub>).

teralidade nada, nada. Então tudo isso precisa ser dado antes de começar a alfabetização". (L<sub>11</sub>).

Relata ter uma turma superproblemática de alunos repetentes pela 3ª ou 4ª vez. Acha que todos os alunos têm problema, um deles faz tratamento na APAE, "os outros não fazem porque não têm condições de levar. (...) Eu acho que precisaria uma professora especializada. Eu não sou, então estou ficando invocada com essa classe e já não tenho mais ânimo... (...) Então, deveriam ser encaminhados e não são, e deveria ter uma classe especializada e não tem. E eu fui obrigada a pegar essa classe, porque como eu era eventual e tinha classe sobrando, se tem classe e não pega então o que está fazendo na escola? (E aí, o que faz?) Ah! estou fazendo período preparatório, então, canto, brinco, dou coordenação motora, tudo, mas, e pai? pai exige<sup>13</sup>. Agora vai ter reunião e o pai vai falar: como sô brincou? como a criança vai passar? Eles não entendem e o culpado é o professor que não presta, sô brinca, não faz nada". (L<sub>11</sub>).

"Eu acho que deveria ter classe especial, agora, eu conheço muitas professoras que dão aula em classe especial, que têm especialização. Agora, eles falam: 'prefiro dar aula para crianças sadias do que para crianças especiais e ganhar a mesma coisa'. Todo mundo vai preferir dar aula para crianças normais, dá menos trabalho e não tem ninguém que se submete para dar aulas prá essas crianças e precisaria".

---

(13) É curiosa a alusão ao pai, esse notório grande ausente da educação das crianças em geral, e da educação escolar em particular. Mas, exigência e cobrança são atitudes masculinas!

"Eu falei que a partir de agosto eu não quero, vou voltar à 2ª série que a professora reassumiu, mas tirou afastamento. Então, vão colocar outra infeliz para dar aula para esses coitados com problemas sérios. Teve aluno que arrancou folha de caderno e começou a comer dentro da sala de aula, taca carteira pra cima, fala besteira dentro da sala de aula que você fica de boca aberta, que nem você sabe o que ele está falando. Então, é chocante mesmo". (L<sub>11</sub>).

Mesmo assim, essa professora acha as condições de trabalho "razoável dentro do possível". São boas. E, mais uma vez, desfia um rosário de queixas — agora especificando condições mais objetivas e descritivas da problemática escolar — em resposta à pergunta sobre o que deveria mudar:

"Ah! eu acho que a professora não precisa se preocupar com muita papelada, muita coisa, muita burocracia, você tem que passar vinte mil notas... que vai pra secretaria, uma fica com você, uma que vai para a Prefeitura <sup>14</sup> são seis, uma vai pra OP, OE, AP, sei lá o que. Às vezes problemas da secretaria joga pra cima do professor. Eu acho que professor devia ter a sua função, só dar aula — aqui, não... Essa escola não tem... até pouco tempo só tinha diretora, nem assistente tinha, não tem AP. Há muito tempo não tem. Você vai perguntar alguma coisa na secretaria fica difícil porque ninguém sabe. É uma bagunça. Você não sabe se o aluno desistiu, depois de tanto tempo vê que ele foi eliminado e está com falta e não podia tá, então é coisa 'chata'. É isso aí. Se cansa de falar e não adian

---

(14) Essa professora leciona nas redes estadual e municipal.

*tou nada. Nesta classe sem diário de chamada, eu entrei agora em junho, não tinha nada das notas do primeiro bimestre, ficha perfil. Aí eu tive que pegar toda a certidão de nascimento da criança pra colocar nome exato, eu fiz tudo isso, peguei prontuário por prontuário, coloquei por ordem alfabética, entreguei na secretaria e perderam essa lista. Então eu tenho dois dias, hoje e amanhã, pra fechar toda a documentação do primeiro bimestre que a outra professora não fez e do meu bimestre. Estou ficando louca, ontem trabalhei até onze horas, então é trabalho que você tem que levar pra casa porque nas quatro horas aqui não dá, ainda mais com aluno aí é que não dá mesmo, ou você dá aula ou faz esses trabalhos pra secretaria". (L<sub>11</sub>).*

Esse depoimento mostra as deficiências administrativas e do trabalho de apoio que acarretam mais trabalho para a professora — mais precisamente, um trabalho burocrático que não deveria ser dela; aponta também a insuficiência das quatro horas com os alunos: a professora leva trabalho para casa, pelo qual não é remunerada; mas não chega a se constituir numa denúncia das condições de trabalho: a professora fica "louca", mas sua indignação não tem alvos precisos em meio à "bagunça".

Essa questão da burocratização do trabalho do professor, já denunciada e estudada<sup>15</sup>, mereceu apenas mais uma breve referência, da parte da professora da escola particular: "... tem que escrever tudo o que você deu, é uma parte que 'enche', por nota e dar nota, e correção, aquela coisa assim que às ve-

---

(15) Veja-se artigo de Penin, publicado na Revista da ANDE, 1982, 1 (4), baseado em pesquisa, realizada pela autora, com professoras de 1ª a 4ª séries do 1º Grau da rede municipal de ensino de São Paulo.

zes você vê que não vale muito a pena, sabe? não sei, não tem um significado tão grande como o contato que você tem com as crianças". (L<sub>4</sub>). Note-se, ao final, o tradicional argumento da relação com a criança, ao invés de uma ênfase nos requisitos propriamente pedagógicos do trabalho do professor.

Outras queixas, apresentadas apenas por uma ou outra professora dizem respeito ao período intermediário, ao tempo insuficiente com os alunos e ao tempo insuficiente para o professor. Veja-se, por exemplo, a professora citada anteriormente (L<sub>11</sub>) que se queixou da burocracia e da desorganização da escola e mencionou o trabalho que tem que levar prá casa. Trata-se da professora que aspira abrir sua própria pré-escola e que acumula aulas no Estado, na Prefeitura e a Faculdade de Pedagogia. Reconhece que: "Eu não tenho tempo livre prá programar mais coisas, prá dar maior assistência para os alunos. Então realmente meu tempo está carregado e isso prejudica". (L<sub>11</sub>).

Em geral, não aparece qualquer alusão ao tempo necessário à preparação das atividades de ensino, por exemplo. Eis outro depoimento que toca na questão do tempo: "Às vezes a gente quer criar as coisas, mas o tempo eu acho que é muito pouco. Você vê, devia ser a tarde inteira, devia ser dois períodos, né? porque a gente começa às onze horas e quando é duas horas e meia, poxa! o tempo passa rápido e você não consegue dar aquilo que você gostaria, sabe?" (L<sub>12</sub>).

O salário insuficiente é apontado apenas por duas entrevistadas, além da professora já mencionada que coloca a necessidade de "um ordenado melhor para a gente poder assim ter

mais condições de pesquisar, de comprar livros". (L<sub>6</sub>). Uma delas é direta e enfática enquanto a outra manifesta pudor em declarar a necessidade de um salário melhor, acabando por colocá-lo em posição secundária:

"... e tudo principalmente o ordenado nê? porque a gente ... trabalhar grãtis ninguém trabalha nê? então eu acho que o ordenado é muito baixo, baixo demais, eu acho que é uma coisa... eu acho que o principal problema é esse do ordenado". (L<sub>13</sub>).

(O que precisa melhorar?) "Mais orientação nê, assim uma ... como que eu digo? O que eu mais sinto necessidade é de orientação nê, e um salário melhor porque realmente bom, não sei, se porque eu sou a filha mais velha, pode ser que isso também ... para outros pode ser que o salário até que seja bom nê, mas como eu sou eu, a minha mãe, e minha irmã, nê, meu pai já faleceu, eu tenho que ajudar minha mãe e então fica o salário ... Para mim não é o melhor, e a orientação que eu acho muito importante, mais do que o salário que isso a gente supera. A orientação". (L<sub>5</sub>).

A condição salarial sequer é mencionada por algumas professoras. Outras mencionam-na de passagem, construindo um argumento em que enfatizam outras condições consideradas compensatórias. Essas condições são as mesmas relacionadas às motivações e às imagens associadas ao magistério, apontadas na análise precedente: a gratificação obtida da relação com a criança (retribuição afetiva) e certas vantagens de ordem prática (meio expediente, férias duas vezes por ano).

(O que gosta do magistério?) "... as crianças, nê (... ) o ordenado é pēssimo, nê, assim, a gente não tem muitas condições assim, não tem tudo o que precisa para dar na aula, mas eles é que completam. (O que acha das condições de trabalho?) São meia, quer dizer, não são muito boas nê, mas é como eu falei criança supera tudo, isso que eles são, a gente se a-pega a eles e quer dizer que o resto a gente atē esquece, vai levando, dā um jeito, nê". (L<sub>5</sub>).

"Das minhas condições de trabalho? não são excelentes, mas são boas nê, acho que não tenho muito que reclamar não, apesar de que tem muita gente que reclama do salário. Salário, quanta gente trabalha mais do que oito horas e ganha salário mínimo nê? a gente trabalha sō quatro horas e tudo, quando a gente se forma, a gente tem que saber o que a gente vai enfrentar, já sabe mais ou menos. Ninguēm vai de olhos vendados, nê". (L<sub>3</sub>).

Salário e dinheiro nunca são o centro de preocupações de uma mulher, como se pode evidenciar neste depoimento: (Gostaria de se efetivar logo?) "Ah! lôgico, lôgico, me efetivar é importante, porque é incerto, que atē o ano passado eu não precisava de dinheiro. (...) Agora esse ano eu comprei um apartamento, então tem dia que eu perco as duas classes, se não fosse meu noivo eu estava desesperada. Nôs compramos juntos, então meio a meio, tem mês que eu não posso dar, ele cobre inteíro, lôgico que a gente sempre quer uma estabilidade maior, nê?" (L<sub>11</sub>).

E, ademais, seria preciso ter expectativas para se encontrar insatisfeita com as condições de trabalho, ou ter ou-

tros parâmetros, além da própria vivência, para avaliar as atuais condições. Eis dois depoimentos extremamente diferentes:

"Agora você diz se eu espero alguma coisa, eu não encontrei nada de diferente. É o que eu esperava mesmo. (...) Tem uns que... para mim, está bem. (E suas colegas estão satisfeitas?) Estão bem porque não falaram nada. Creio que estão". (L<sub>1</sub>).

"Eu acho que o grande problema é esse, sabe? (o ordenado 'ilusório', 'baixo demais') aqui no Brasil. Porque no Japão, nos EUA, lã, professora primária, como na Alemanha... Eu tenho colegas que me me falaram que elas ganham muitíssimo bem, mas que era difícil também porque professor tinha que cursar universidade, então era uma coisa difícil, mas de qualquer maneira você tem milhares de coisa em matéria de conhecimentos, de tudo para trabalhar com a criança. Agora aqui...". (L<sub>13</sub>)<sup>16</sup>.

Finalmente, cumpre ressaltar alguns pontos. Sob um aspecto as condições de trabalho referidas em muitos casos dizem mais respeito diretamente ao aluno do que ao professor. É o caso da menção a "áreas de lazer", pátio, biblioteca, carteiras, material didático, condições cuja ausência afeta o trabalho docente, mas que são partilhadas com o aluno, isto é, não são exclusivas ou específicas do trabalho do professor. Sob outro aspecto, as palavras utilizadas para qualificar as condições de trabalho nunca são negativas (tipo "ruins", "péssimas") mas parecem ter um caráter atenuante: "razoáveis", "boas". Ou

---

(16) Essa é a professora que informa pretender deixar o magistério.

então é evidente a hesitação em afirmar que são más: "condições de trabalho não é muito bom, não, não são bons, não. Não sei se entendi a sua pergunta". (L<sub>7</sub>).

Há uma única professora que se refere às implicações das condições de trabalho, particularmente à situação de professora eventual, sobre a atuação do professor, denotando revolta e talvez resistência: "muitas vezes a gente chega, não sei, talvez inconsciente, a gente descarrega nos alunos ou não procura desenvolver o ritmo porque está revoltado com aquilo né? (...) até você vê que ninguém pega neste período porque é tão assim fora (período intermediário), não é nem de manhã, nem de tarde, então sempre o resto sobra pra gente. Isso aí também eu acho que muitas vezes influi, sabe?" (L<sub>12</sub>).

Todavia, apenas uma entrevistada esboça reivindicações em termos gerais: "...acho que a mudança que deveria ser feita é tão grande, entendeu? que é até difícil falar, nossa! tem tanta coisa! (...) Dar mais condição de trabalho para o professor, procurar facilitar, entendeu? Sabe? esses professores que já têm cinquenta anos de serviço, já estão cansadas né? Dar aula cansa né, é uma coisa cansativa demais, então, sabe? procurar facilitar um pouquinho pra's que estão na ativa ainda, eu acho que teria que dar mais condições de descanso e nunca é dado, né?" (L<sub>13</sub>).

As professoras entrevistadas por Carvalho são efetivas com muito tempo de serviço. Em geral, apresentam um discurso bem fluente em termos de expressão e elaboração de idéias, embora o entendimento da questão das condições de ensino se

ja muito variável. É pertinente considerar, igualmente, que pelo fato do tempo dedicado ao magistério fazer parte do desenvolvimento das suas histórias de vida, os depoimentos são bem mais ricos e complexos, combinando vários aspectos e encerrando representações aparentemente contraditórias que constituem "arranjos" particulares.

Excetuando-se umas poucas referências às condições físicas das escolas e à falta de orientação pedagógica, as condições mais freqüentemente citadas dizem respeito ao material didático. Cumpre lembrar que a maior parte dessas professoras leciona em escolas "privilegiadas" quanto à localização e à clientela contando, ademais, com condições como melhor formação e longa experiência docente.

*"Eu acho boas condições de ensino que a gente tivesse um melhor material didático, não é? mais material didático porque o professor — como se dizia antigamente, primário — ele tem como recurso sô o giz e a lousa, atualmente. Antigamente, bem antes, assim no meu começo ainda eu tinha uns quadros de gravuras (...). Agora nem isso eu tenho. (...) Eu uso o meu (material pessoal). O giz ou a lousa, as minhas figuras, os mapas, assim. O mapa deve ter aqui, mas eu já tenho o meu mapa, então eu trago aqui quando precisa". (C<sub>4</sub>).*

É interessante notar como algumas professoras relacionam a falta de material didático à baixa remuneração do magistério, porém não de modo a considerar ambas as condições como resultantes da política educacional, por exemplo, ou como aspectos de um quadro global. Elas se desculparam, parecendo atri-

buir a carência de material aos seus baixos salários: "A principal, seria o material didático que nós não temos. O professor precisa comprar e com o nosso ordenado não dá". (C<sub>25</sub>). "A falta de material é total, não é? Prã gente fazer... Com o que ganha, ninguém faz, nem tem condições de fazer". (C<sub>16</sub>).

Em seguida, curiosamente, parte das respostas se concentra nas condições pessoais do professor e do aluno. Em alguns casos, ocorre da entrevistada entender a pergunta sobre as condições de trabalho como se fora remetida à sua capacidade ou à sua vocação:

"Em primeiro lugar, o preparo do professor, não é? Boa vontade...". (C<sub>16</sub>).

"Eu acho que é fundamental a consciência do professor, e a vontade do aluno de aprender. (Tem essas condições?) Eu acho que, como eu sinto vontade de melhorar e de aprender mais (...) eu não sei se tenho essa capacidade. Agora... gosto pelo magistério, prazer, eu tenho; amor, eu tenho. Mas... se eu tenho a capacidade, como você perguntou<sup>17</sup>, eu não sei". (C<sub>1</sub>).

"Primeiro, no meu caso, você precisa ter uma vocação, porque para uma professora ensinar 19 ano se não tiver uma vocação, ela não consegue. Depois material escolar, didático. (Que tipo de vocação?) Tem que gostar de ensinar, de lecionar, porque senão não consegue, entra num desespero total, não é?

---

(17) A entrevistadora, obviamente, não perguntou se a professora tinha capacidade de ensinar, ou de oferecer condições...

Pelo menos na 1ª série é assim (...) Porque tem que ensinar desde como pegar num lápis, como que escreve, como que rabisca". Acha que tem condições de ensino "porque senão não estaria aqui, e em nove anos de magistério eu peguei cinco anos a 1ª série. (As atuais condições de ensino facilitam sua tarefa de professor?) ... eu acho que agora ensino muito pouco e as crianças aprendem menos ainda. Então eu acho que as condições de ensino de antigamente eram melhores. Ensino, disciplina, eram melhores antigamente, no meu tempo de estudo. Acho que as mães, os pais, não ligam... não olham caderno, não ligam pro ensino da criança, não dão incentivo pra criança. Então elas não estudam. Mas condições de ensino a gente dá o mais que pode, né? Agora isso depende do aluno aproveitar". (C<sub>9</sub>).

"Primeiramente, não sô para ensinar, como em qualquer profissão: a vocação. Gostar e acreditar naquilo que se faz. Isso é o principal. (...) eu afirmo sempre isso: é gostar e acreditar. (Tem essas condições no seu trabalho?) Eu me realizei como profissional. Então, eu me sinto uma pessoa feliz, profissionalmente. (...) Agora, dentro do que eu... considero eu acho que eu tinha. (E atualmente, acha que as atuais condições de ensino facilitam a tarefa do professor?) (...) quem já trabalhou em escola de sapê, com sessenta alunos, vê hoje uma maravilha. (risos) (...) Porque quem já fez isso no início de carreira, agora já tá saindo, tá achando que está tudo lindo. Porque... o que já passou. (na roça) Morando a quarenta quilômetros da última condução, andando a cavalo... Então, eu acho que hoje, o professor... (risos) Vai para a escola de carro... nesse prisma eu acho... sabe? (C<sub>14</sub>).

Outra professora bastante antiga disse que considerava como boas condições de ensino "o estado de saúde da professora. Porque você estando assim com saúde ótima, você não tem problemas para apresentar, não vai passar problemas seus para as crianças. Não há necessidade de recursos didáticos. A gente 'bola' tudo. (...) Tenho tido saúde. Pedi licença de saúde agora, mas nos trinta e dois anos não precisou. Já trabalhei com classe de sessenta e dois alunos. A idade é um fator que a gente quer queira, quer não queira, vai influir". (C<sub>7</sub>). Mais adiante, declarou fornecer lápis e caderno para os alunos.

Quanto aos alunos, mencionados como parte das condições de ensino, foram apontados aspectos como alimentação (C<sub>33</sub>) e maturidade (C<sub>16</sub>). Uma entrevistada assim se expressou — englobando condições humanas e materiais:

"Bom... além do... da boa condição do material com que eu trabalho, que é o aluno, que deve estar fisicamente e emocionalmente bem, a gente precisa de outros recursos materiais também, como o próprio material didático, sala-ambiente... Seria muito bom se a gente tivesse um laboratório, microscópio, projetor de 'slides'... (Prossegue falando da dificuldade da criança abstrair, cita Piaget, etc.) Então eu acho que condições de ensino boas para a gente seria, se eu tivesse, além do material humano em condições físicas, quer dizer, boa nutrição, gozando boa saúde, e emocionalmente também, com um bom respaldo familiar, também esse outro material". (C<sub>29</sub>).

Observa-se que uma outra condição, repetidamente mencionada e que independe da escola e do professor, é o apoio da

família dos alunos ao trabalho do professor. A rigor, não se trata de uma condição de trabalho, embora sem dúvida seja uma condição que afeta o trabalho do professor. Seguem-se alguns depoimentos exemplificativos:

(O que considera como boas condições para ensinar?)

"Olha, em primeiro lugar é a ajuda dos pais. E compreensão também, porque qualquer coisinha, eles reclamam (...) não querem que você coloque de castigo nem nada? não é? Então eles não querem deixar o professor, assim, exigir aquilo que as crianças têm condições de dar. Outro dia mesmo eu tive um problema sêrio". (C<sub>33</sub>).

A professora já referida que contrapõe as condições que ela dá ao desinteresse dos pais dos alunos, reafirma que a maior dificuldade do professor em sala de aula "é essa mesma, dos pais não ligarem pros filhos, para o que eles fazem na escola. Se a gente tivesse a ajuda dos pais, ah!... isto aqui seria uma maravilha, acho que é essencial, não é? os pais se preocupam com os filhos, o que eles fazem na escola. Falta de carinho, falta de afeto, de atenção... eu sinto isso neles". (C<sub>9</sub>).

Uma outra professora, que disse não haver necessidade de recursos didáticos, acha que "as atuais condições de ensino não facilitam a tarefa do professor" porque "falta alguma coisa, talvez apoio por parte dos pais, da comunidade. A gente não pode exigir isso porque geralmente trabalham fora. A família não se preocupa com a vida escolar da criança. O professor fica muito sozinho". (C<sub>7</sub>).

Em resposta à mesma questão, outra entrevistada apresentou um discurso longo e confuso em que elogiava a criança "de hoje" — "viva, inteligente, capacitada" — e criticava a falta de disciplina, a influência da televisão e a educação do lar que carece de "orientação, (...) de disciplina, de estímulo", colocando a "agitação" e a "agressividade" da criança; o desinteresse pela leitura, como condições que dificultam o trabalho do professor. Atribui a não existência de melhores condições de ensino para o professor à família e à "consciência das pessoas que dirigem os canais de comunicação". (C<sub>1</sub>).

No tocante às dificuldades encontradas na prática escolar, muitas professoras afirmaram não ter problemas por entenderem a questão como referente a dificuldades pessoais, ou restrita ao relacionamento com os alunos. As dificuldades mais freqüentemente mencionadas foram: a falta de material didático, a falta de disciplina, a falta de apoio dos pais (e até mesmo o relacionamento com os pais). Cumpre notar que a falta de material didático e a indisciplina não foram relacionados em momento algum, ao passo que a indisciplina é encarada como um problema trazido do lar, portanto independente das condições escolares.

Duas entrevistadas apresentaram visões semelhantes a respeito do contexto escolar a título de explicação da indisciplina e do desinteresse dos alunos. É uma maneira de dizer que pioraram as condições de trabalho e o nível do ensino, embora não se encontrem ao longo dos seus depoimentos menções diretas e enfáticas à má qualidade das condições de trabalho dos professores.

"Ah! a tarefa do professor é dificultada atualmente por outros motivos, viu? Acho que não são bem propriamente por esses. (condições físicas e materiais, preparo do professor, maturidade do aluno, já citados) Aqui neste nível seria a situação do ensino atual, por exemplo, essa facilidade que a Secretaria coloca, agora, na promoção de alunos... tudo isso ... Daí eu acho que gera o desinteresse do aluno, muito, pelas aulas de um modo geral". (C<sub>16</sub>).

"... a escola foi destituída dos seus valores. Então, o professor hoje em dia não tem mais autoridade moral sobre o aluno (...) não pode exigir nada, não pode impor nada. (...) E eles não têm interesse nenhum em estudar, é a coisa mais difícil no momento encontrar alguém que tenha amor pela escola, que queira aprender; parece que eles acham que a escola é um meio de sacrifício, de punição, eu não posso realmente entender o que que é". Considera que antes "o professor tinha autoridade. E diante daquela autoridade nós tínhamos um ensino de nível bom, porque o professor podia exigir". (C<sub>1</sub>).

De modo geral, poucas professoras colocaram condições especificamente escolares e pedagógicas: a falta de um maior acompanhamento da criança por parte da escola (por exemplo, um segundo turno escolar para acompanhamento da "lição de casa" e recreação orientada) e de orientação pedagógica ao professor (sobre "técnicas, estratégias e materiais" que auxiliassem "dar o conteúdo") — C<sub>29</sub>; classes menos numerosas, mais colaboração da Direção e contato com os professores no trabalho diário, mais orientação pedagógica e reuniões entre os professores para discussão do trabalho — C<sub>34</sub>.

Apenas uma entrevistada apresentou um depoimento bem claro e consistente em que boas condições são: "Classe bem arejada, a iluminação correta, silenciosa (...) aqui já não existe isso, não é? O barulho é constante (...) já tendo o barulho natural de crianças, (...) complica um pouco não é? O local para se guardar esse material didático, que (...) é pouquíssimo o material que se tem... Ganho através do Estado mesmo, não se tem nada. Aqui na escola, eu não tenho, assim, material fácil, que eu possa manusear com facilidade (...) O material didático que eu tenho é meu. E não posso deixar nada aqui na escola. Então o problema de uma professora que toma condução pra vir dar aula é muito grande, porque ela tem que transportar de casa para cá, todos os dias, tudo o que ela quiser utilizar. Por que hoje mesmo aconteceu uma coisa aqui: arrombaram essa minha gaveta, que era a única (...) que tinha para guardar coisas mais importantes. E o armário meu, olha lá: já está arrombado".

"Seria o local adequado, um material adequado, que as aulas planejadas pudessem ser dada assim, com maior aproveitamento para os alunos, sendo que eles também tivessem todo o material; que a gente pudesse ter, assim, bom serviço de mimeógrafo na escola... Aqui não existe. E, se tiver que ter algo mimeografado, eu é que tenho de passar no mimeógrafo. E, em que hora? Em horas-extras, quer dizer, fora do meu trabalho. Ou na hora do recreio, que pode, às vezes, coincidir com o de outras colegas. Existe só um aparelho, e muito mau (...) tudo o que é dado numa classe, assim, das nossas, aqui, tem que ser realizado pelo professor, na lousa, eles copiam. (...) tudo o que é feito nos caderninhos deles são coisas que eu tenho que dar para eles fazerem, ou em casa ou aqui, e eu tenho que corrigir um

por um. (...) é um trabalho cansativo (...) tanto para o professor quanto para o aluno. (...) E o tempo para corrigir tudo isso? E para se planejar aulas, e tudo? Então, rouba muito do tempo do próprio professor, desgastando o próprio professor e o próprio aluno. (...) essas condições deviam ser favoráveis, mas no nosso meio, aqui, eu acho que ainda fica muitíssimo a desejar, em tudo, em tudo. O trabalho depende muitíssimo do professor, sô". (C<sub>21</sub>).

Não hesita em afirmar que as condições de ensino em nada facilitam o trabalho do professor. "As atuais condições de ensino são p<sup>é</sup>ssimas. (Refere-se às escolas estaduais que conhece, das quais a "atual é a melhorzinha"). Eu acho que são p<sup>é</sup>ssimas porque o nosso trabalho é muito grande e o rendimento depende puramente do esforço supremo do professor. É isso aí. (E por que não existem melhores condições de ensino?) Eles alegam sempre que não há verba para isso, não há verba para aquilo...". Acha que deveria haver um professor de Educação Física na escola, por exemplo: "O professor estando livre nesse horário, ele pode planejar uma outra aula, ou passar um trabalho no mimeógrafo, ou pesquisar lá na biblioteca alguma coisa melhor, não é? (...) O Estado alega o que? Que não pode por um professor. E é o professor primário que vai ter que planejar também as aulas de Educação Física, e dar. Mais um planejamento...".(C<sub>21</sub>).

Critica o fato de que o professor primário é "polivalente totalmente, sem apoio nenhum. (...) Nós temos que dar tudo, e não há... Aqui nessa escola, por exemplo, não há uma orientação pedagógica. É cada um por si...".(C<sub>21</sub>). E cita outros problemas que recaem sobre a professora: ter de providenciar

lápiz apontados e borrachas para os alunos que não trazem seu material preparado; cuidar da ida dos alunos ao banheiro, orientando procedimentos de higiene pessoal e coletiva; ter de arrecadar dinheiro dos alunos e comprar ela própria os livros didáticos em quantidade de modo a suprir a Caixa Escolar, isto é, obter os livros para os alunos mais necessitados; ter de assumir os alunos de outras classes quando falta alguma professora, pela ausência de professora substituta na escola <sup>18</sup>.

Algumas vezes, certas condições desfavoráveis ao trabalho docente só foram mencionadas no decorrer da entrevista em meio às respostas a questões sobre condições facilitadoras, dificuldades, autonomia, ou seja, não foram citadas em resposta a perguntas diretas sobre o que são boas condições de ensino e de que condições o professor dispõe ou não <sup>19</sup>. Seguem-se alguns exemplos:

(Resposta a: a que atribui a autonomia e liberdade referidas) "*Não, eu acho que o pior que nós temos aqui é...é...*

---

(18) Essa professora (C<sub>21</sub>) refere condições relativas ao aluno; porém, além de não priorizá-las como condições de trabalho do professor, seu tom é claramente outro. Refere, por exemplo, necessidade de maior entrosamento com a família do aluno, de um trabalho conjunto (porém atribui o "desinteresse" de alguns pais a "circunstâncias de vida", a problemas de organização familiar que impedem que os pais dêem mais atenção aos filhos); considera também que as dificuldades financeiras dos alunos, que não podem comprar livros, acarreta limitações para o professor que tem de adotar um único livro por anos a fio, sem possibilidade de mudar, diversificar.

(19) Como as entrevistadas por Carvalho eram efetivas, um suposto cuidado em não causar desagrado, mediante a crítica às condições de trabalho, não teria como alvo a manutenção do emprego. Mesmo assim, poderia permanecer o desejo de não desagradar. Por outro lado, talvez essas professoras se encontrassem, de fato, satisfeitas com suas condições de trabalho diante do conhecimento de condições bem piores como as das escolas de periferia, algumas vezes mencionadas.

como é que se diz? São tantos alunos... que nem a primeira série, com quarenta alunos, que não tem condições de alfabetização. E não é só classe de primeira série; todas as classes estão cheias. (...) Não tenho tempo de tomar leitura de... assim, individual. Não dá tempo de jeito nenhum, não é? Nem que se queira tomar, não dá tempo. Tem que tomar da classe toda, e de vez em quando pegar um, na hora do recreio... eu pego. Não, eu fiquei uns tempos dando aula extra, aí, até quase seis horas". (para os alunos que tinham dificuldade) (C<sub>25</sub>).

(A que atribui a liberdade que tem? Fala da confiança do diretor, "hoje em dia (...) um simples escriturário") "Eu não entendo essa reforma, que pede tanto de papel. Dá a impressão que a reforma foi de acréscimo de burocracia, só. (...) Então, cada vez que eles dizem que vão reformar, melhorar, a papelada cresce. Você vê, primeiro, o professor nunca levou ficha de aluno, caderneta de aluno. Ele nunca levou trabalho nenhum de secretaria, para fazer. Hoje em dia, ele tem que fazer. Não que seja obrigado, nós não somos obrigados; mas a gente tem entendimento e tem interesse pelo ensino. Então, a gente colabora, porque a secretaria não dá mais conta, o diretor trabalha<sup>20</sup>. O que o diretor faz de escrituração é fora de série. Agora, tem auxiliar I e auxiliar II. Estão trabalhando. Não vence!" (C<sub>1</sub>).

(Por que não existem melhores condições de ensino?)

"Olha, eu acho que... Prã melhor rendimento, você diz? De nossa

---

(20) Note-se a grande ênfase às condições de trabalho do diretor. A palavra diretor aparece no masculino, podendo indicar tanto que trata-se de pessoa do sexo masculino quanto que é um cargo de gênero masculino.

parte, eu acho que a gente ganha pouco. Então, a gente tem de lecionar em outras escolas. Então, nesse corre-corre, você não tem tempo, assim, suficiente, prá você preparar bem as aulas, não é? Porque eu acho, se você ganhasse bem, você daria uma aula muito melhor, não é? (...) nesse corre-corre, você faz meta de de tudo. Nem de fazer um bom curso você tem chance. Às vezes eu até fico revoltada comigo mesma. Eu gostaria de estar muito melhor preparada do que eu estou, prá enfrentar uma... o colegial o ano que vem". (C<sub>33</sub>).

É o caso também da "participação" no "recreio dirigido" que obriga o professor a trabalhar ininterruptamente, sem uma única pausa para descanso. Esse tipo de encargo, que não é específico do professor<sup>21</sup>, e suas implicações, não são colocados como um aspecto pertinente às condições de trabalho da professora; as citações aparecem despretenciosamente no decorrer da entrevista: "mas no recreio também, que é quinze minutos que você podia dar uma descansadinha, tem de ficar os quinze minutos com eles". (C<sub>33</sub>). "Eu acho que fiquei com a cabeça cansada, viu? Eu preferia mais ficar na sala de aula, tomar um café com as colegas. Porque lá, a gente fica com aquele barulho, não é? A gente não descansa, não. Não tranquiliza o espírito". (C<sub>34</sub>).

Mais uma vez, chama a atenção a quase completa ausência de menção a salário. Além do depoimento registrado acima (C<sub>33</sub>), aparece apenas mais uma referência, a respeito da não participação na associação da categoria: "... o professor, se ganhasse bem, ele não precisava estar trabalhando em outros lu

---

(21) Aliás, não se pediria esse tipo de participação ou colaboração aos de mais professores de 2ª fase do 1º grau.

gares (...) de manhã, à noite e à tarde". (C<sub>25</sub>) — e, supostamente, teria mais tempo para participar.

Em ambos os casos, as referências a salário surgem em outro contexto, e não como resposta à questão sobre as condições de trabalho. No primeiro caso, por exemplo, a professora (C<sub>33</sub>) coloca o baixo salário como responsável pela enorme carga de aulas que o professor se vê obrigado a assumir tornando assim inviabilizados o aperfeiçoamento e mesmo a preparação de aulas; no segundo caso, é a participação nas próprias lutas pela melhoria salarial que se torna inviabilizada. A baixa remuneração acaba funcionando como uma arapuca: o professor não pode sair dela — do nível de ensino e correspondente faixa salarial — via aperfeiçoamento e obtenção de qualificação; nem pode alargá-la mediante a elevação do salário e a diminuição da jornada de trabalho.

Essa não é a situação de um certo grupo já denominado "as esposas-professoras", para as quais tanto o trabalho em tempo parcial quanto o salário irrisório são satisfatórios. Uma das entrevistadas constitui um bom caso exemplificativo, e emergente ao final da entrevista quando Carvalho perguntou se ela vivia do ordenado:

"Não, eu ajudo, não vivo dele. (...) Eu ajudo bastante. Nem que for com esse pouco, eu acho que... pelo menos pra você comprar as tuas coisas, né? Sô não ter que ficar pedindo pro seu marido, eu acho que já ajuda bastante, sabe? Porque a parte de vestiário, coisa que vem assim... extra, festa, essas coisas, oh é... eu já nem falo com meu marido sabe? Eu

que já vou, compro". (C<sub>9</sub>).

Nesse ponto, Carvalho tentou encerrar a entrevista mas a professora continuou falando sobre seu arranjo doméstico, relação com o marido, informou que não usa o **carro do marido** porque prefere andar, que usa seu tempo para cuidar da casa e "depois o resto é pra preparar aula", que não conta com empregada, que a sogra (que mora com ela) ajuda a cuidar do filho pequeno e finaliza explicitando mais uma vantagem do trabalho:

"Eu venho também trabalhar por causa disso. Porque, olha, cinco anos eu sou casada, e nunca aconteceu nada assim, na minha casa, sabe? E morar com sogra? Porque metade do período do você vem trabalhar, né? E a outra metade você cuida da casa. Então não tenho tempo de ter atrito, sabe? E ela (a sogra) também, acho que ajuda a viver bem entre nós, sabe? (...) Eu e a sogra, né? Porque é fogo, né?" (C<sub>9</sub>).

Somente uma professora relaciona condições de ensino e qualidade de vida: "a gente quer ter, assim, uma vida normal, uma vida tranqüila, não é? Sem preocupação de filhos em casa, sem preocupações monetárias, e... ter saúde, não é?" (C<sub>34</sub>). No seu caso, não tem nenhum desses problemas, e mais: leciona numa escola privilegiada quanto ao local, os alunos vêm de um ambiente "favorável", "médio", não faltam recursos materiais e os pais colaboram<sup>22</sup>. Declara-se "uma pessoa muito entusiasmada"

---

(22) Citou ainda outras condições, já registradas, como: classes menos numerosas, mais colaboração da direção e mais contato com os colegas no trabalho diário.

com o seu trabalho, diferenciando-se daqueles que se revoltam com as condições de trabalho, e sugere que a entrevistadora deve ria procurar outros professores.

Um ponto interessante a ser ressaltado é o não entendimento da autonomia como uma condição de trabalho. Carvalho indagou explicitamente se as professoras tinham autonomia e li berdade no seu trabalho com o aluno em sala de aula obtendo in variavelmente, respostas afirmativas que porém denotavam que es sa autonomia não se revestia de qualquer significado especial. Diante da insistência da entrevistadora, as professoras enfati zavam o planejamento, as normas escolares, as diretrizes superiores, a ê tica — contra os quais jamais se colocariam. Em al guns casos, a partir da questão da autonomia, Carvalho obteve depoimentos sugestivos acerca do isolamento que sentem as professoras, apresentados no item seguinte.

Finalmente, merece destaque a expressão da importância e da dimensão do trabalho da professora primária, conti da na palavra "idealismo". Algumas vezes esse tipo de discurso surgiu espontaneamente, motivado por algum aspecto no decorrer da entrevista; outras vezes, foi emitido em resposta a uma per gunta específica de Carvalho sobre a postura que deveria assumir o professor: profissional X idealista, romântico. De todo modo, a expressão da postura idealista contrapõe-se justamente à constatação das condições de trabalho, como se fora uma reação e, talvez, uma tentativa de autovalorização.

*"... mas o professor não tem estímulo também. (...)  
Principalmente o professor primário como se dizia. Porque a gen*

te está trabalhando com material humano, a criança em formação, não tem estímulo, mas eu tenho muito idealismo, isso eu tenho. (sorriso) É. Porque eu gosto dos meus alunos, sabe, eu não abandono nenhum. (...) Porque o professor trabalha, viu. Porque o professor primário é o que mais trabalha. Entra na sala e aquelas quatro horas são sagradas, viu. Eu saio como assim de um campo de batalha. Tarefa cumprida. É verdade. (Por que não existem melhores condições de ensino?) Eu acho que o governo, não é? E que da parte da Secretaria da Educação também. Talvez que o governo que devia dar mais assistência, não é? financeira mesmo, melhores recursos para os professores também. (Diz que está achando o programa da terceira série muito extenso) (...) Eu trabalho quatro horas a fio. Eu trabalho a fio. Para tirar o tempinho do canto assim, que eles adoram, a gente faz um sacrifício, viu?" (C<sub>4</sub>).

(Acha que a turma "mais antiga", do primário tem...)  
 "mais amor, acho que é mais amor. Também os nossos cursos de formação eram uma beleza. (Menciona os professores que teve.) Então você via, havia ideal. Havia ideal na educação. Hoje em dia não há mais. Então, é preciso que se pense num ideal. (...) E olha, o professorado está sofrido. O professorado está sofrido... Você olha no rosto do professor, você vê: a canseira, o peso da tarefa, porque não é só... Tarefa escolar é pesada por natureza. E as outras coisas que ele carrega, as outras preocupações? (O trabalho do professor...) é ininterrupto. Eu sempre falo, a gente não pode descuidar da criança dois minutos, porque você não sabe o que a criança está imaginando naquela hora. (...) Então é aquela prontidão ali, constante". (C<sub>1</sub>).

"Eu acho que o professor primário é um trouxa. É um trouxa idealista, viu? E apesar de tudo... tudo isso que está acontecendo aí fora, ele continua. Ele continua idealista. Eu acho que ele deixa de ler o jornal para dar uma olhada nas liçõezinhas, nos desenhinhos, e se encanta, e mostra para os outros, e eu acho que ele continua, viu? Eu acho que... pelo menos o professor I, eu acho, de primeira à quarta série. Eu acho que isso vai do professor ser trabalhado, que isso aí é a chama viva que eu acho que mantêm o ensino. (...) Porque o pessoal parece que está querendo apagar tudo isso viu? Eles querem destruir a imagem. Quer dizer, querem... não sei quem quer, eu acho que parece que há, assim, uma... uma desvalorização, não é? Da pessoa humana, do ser... E eu acho que isso aí devia ser conservado, porque a criança, ela conserva isso. Até a quarta série, ela ama o professor. Ela adora o professor. O que o professor fala é bonito, é certo, é... (...) Eu acho que isso aí é a parte bonita. Eu... eu acho que... que esse romantismo devia permanecer. Não devia ser excluído". (C<sub>34</sub>).

(Não existem melhores condições de ensino...) "porque eu acho que, infelizmente, o professor ainda não é visto como um educador, eu acho que o professor devia ser visto, assim, de uma outra maneira, de um outro ângulo. Há... o professor, ele precisaria de um apoio, porque ele, realmente, ele está lidando, principalmente o professor de 1ª a 4ª, ele está lidando com criaturinhas, assim, em formação, então, o professor, ele precisaria, assim, ter um apoio maior, porque realmente ele tá construindo, ele é uma espécie de um arquiteto, ele tá construindo, assim, naquela criança, o futuro! do amanhã. Então, aqui no Brasil, eu acredito que realmente o professor deveria estar, as-

sim, mais bem apoiado, sabe, porque não é fácil. E nessas escolas da periferia, então, é uma tristeza realmente...". (C<sub>30</sub>).

(Por que não existem melhores condições de ensino?)

"Eu tenho impressão que muito mais por falta da consciência do que possa representar o ensino, principalmente o primário, numa sociedade. A nossa estrutura social, por exemplo, desvaloriza demais. Há muita professora que tem vergonha de falar que é professora I. (...) Muito pelo contrário. A universidade no Brasil ainda é privilégio. Agora: todo mundo teve uma professora primária. E é a que mais marca a criança, porque é a mais privilegiada em termos de convivência. A professora primária convive demais com os alunos. São quatro horas durante os duzentos e nove dias letivos obrigatórios. Às vezes a gente chega a penetrar mais, emocionalmente, o aluno, do que os próprios pais. E com isso, a gente não só informa, mas a gente forma, muito mais do que informa". (C<sub>29</sub>).

(Sobre a postura profissional X idealista) "mas eu acho que o profissional é um idealista. Eu acho que o professor não é idealista. Eu acho que... encaro o idealismo mais como uma maneira de você viver a vida. Porque o idealista sofre menos, porque acredita no que faz e espera do futuro. Agora: o profissional, aquele secão, aquele calculista, prático demais e ... deve ser uma coisa horrorosa, no meu entender; é o aqui e o agora. O que me dão é o que eu dou. Ele não acredita muito na produção posterior. E eu acho que o magistério tem esta característica. A gente é capaz de trabalhar mesmo que ganhe mal, principalmente o primário. Porque as crianças são maravilhosas. Elas modificam, elas transformam a gente pela sua simplicidade.

*E se realmente eu estou preocupada com alguma coisa que está er rada, eu não posso cooperar com eles. Se eu abandonar essas crianças, eu não estou sô (não) cooperando, como estou tirando toda a possibilidade de conserto. E se eu preparar essas criancas, se eu transformar o meu idealismo em algum produto real, então com toda certeza, com a maior segurança, nôs poderemos mo dificar tudo". (C<sub>29</sub>).*

Aqui aparecem alguns significados e valores associados ao magistério: um trabalho árduo, que se faz por amor, buscando um ideal associado a valores humanos — formar a criança, construir o futuro. O papel da professora primária é ressaltado como importantíssimo, principalmente numa sociedade pouco escolarizada como a brasileira, que não oferece muito mais que a escola primária para a grande maioria da população. Entretanto, falta à sociedade, ao governo, às autoridades educacionais, a consciência da importância do ensino primário e da dimensão do trabalho da professora — note-se a ênfase na relação e no tempo de convivência com a criança, na influência emocional exercida — que é desvalorizado: a professora, que é a "chama viva" da educação, não é vista como educadora.

Mas as professoras primárias são "capazes de trabalhar mesmo que ganhem mal" porque "as crianças são maravilhosas" e encerram a possibilidade da mudança, de um futuro promissor. A mulher não pode abandonar a criança, é ela que assegura o porvir da humanidade, é esta a sua missão — como mãe (via reprodução biológica) e como educadora (via transmissão dos "valores humanos") — e é preciso cumprí-la mesmo que seja uma "batalha", mesmo com sacrifício. Essa ideologia da missão da mu

lher apela à professora que não abandone os alunos, demanda que coopere ou não haverá possibilidade de "conserto", ou seja, é urgente preparar essas crianças que representam a possibilidade de mudar o "amanhã".

O "idealismo" é entendido como esperança, fê no futuro, em oposição ao não-envolvimento, ao imediatismo, à praticidade, ao interesse condicionado à retribuição — características negativas e estereotipadas associadas ao "profissionalismo". Por outro lado, dizer que o "idealista sofre menos" pode ser uma maneira de sugerir que é melhor evitar o desgaste propiciado pelas condições de trabalho; realmente, a preocupação com o que está "errado", a tentativa de intervenção e modificação das condições de trabalho, podem ser não apenas desgastantes mas roubar o tempo (sempre insuficiente) "sagrado" da sala de aula, do desenvolvimento do programa, da alfabetização, das obrigações familiares, da vida pessoal... A professora já sofre a "canseira", o "peso da tarefa escolar ininterrupta"... Como suportar tudo isso sem "romantismo", sem o amor da criança? Para essas professoras, o "idealismo" pode ser uma condição necessária para permanecer no magistério, mas não é uma condição suficiente para cumprir a tarefa de educar. Como diz o último depoimento, o desafio é "transformar o idealismo num produto real?"

### 6.3 Formas de Trabalho e Participação Coletiva

A combinação de condições de trabalho como classes numerosas, "horário corrido" com os alunos, falta de material

didático, falta de assessoramento pedagógico, entre outras, exige um grande esforço isolado. A organização do ensino de 1ª a 4ª série com uma professora polivalente que permanece todo o tempo em sala de aula — e é também encarregada da disciplina dos alunos fora da aula<sup>23</sup> — sem "hora-atividade" obrigatoriamente passada na escola e destinada ao trabalho conjunto com colegas, não passa de uma reprodução massificada da antiga escola unidocente. É patente que o trabalho das atuais professoras se desenvolve isoladamente e as oportunidades de participação em atividades coletivas praticamente inexistem no cotidiano escolar. O que dizem as professoras sobre essas formas de trabalho?

E mais: considerando que recentemente, com a "abertura política" e o corrente processo de "redemocratização" da sociedade brasileira, os espaços de participação política se ampliaram, apelos de participação coletiva se difundiram, os professores de todos os níveis criaram ou recriaram as suas associações de caráter marcadamente político, mobilizaram-se em luta pela defesa do ensino público e por melhores condições de trabalho, deflagraram greves... como se posicionam as professoras primárias, nesse contexto, quanto a participação? Que relação estabelecem entre os movimentos políticos da sua categoria e o trabalho docente?

No decorrer das entrevistas, as professoras apresentaram informações sobre as formas de trabalho desenvolvidas na escola, a participação no planejamento e nas reuniões técnicas

---

(23) Lembrem-se as referências ao recreio dirigido e à ida dos alunos ao banheiro.

co-administrativas, a relação com Diretores, Coordenadores e colegas. Carvalho inquiriu particular e especialmente a respeito das formas de participação nas decisões que afetam o trabalho escolar, nas Associações de professores, no movimento de organização e nas greves da categoria. Esses dados são interessantes porque ao mesmo tempo particularizam a professora primária e revelam aspectos de uma típica postura feminina já verificados em outros contextos de trabalho coletivo.

Como já foi referido, em geral, tanto as professoras iniciantes entrevistadas por Lequerica quanto as mais antigas que compunham a amostra pesquisada por Carvalho referem-se à falta de orientação e acompanhamento pedagógico ao desenvolvimento do trabalho docente e ao isolamento em que se encontram como professoras. Cumpre distinguir, porém, entre a necessidade de entrosamento e troca de experiências, de planejamento e avaliação conjuntas, e a mera insegurança quanto ao planejamento e desenvolvimento do trabalho, decorrente do despreparo para o desempenho do magistério. O despreparo é uma característica que transparece ou é claramente declarada nos depoimentos das iniciantes, enquanto a falta de oportunidade para o desenvolvimento de um trabalho conjunto (decorrente das atuais condições de trabalho do professor) é mais referida pelas professoras mais experientes.

*"... na medida que eu vou encontrando dificuldade, eu procuro uma pessoa mais experiente, uma professora que tem mais experiência, então elas me ajudam, não tem problema algum. A diretora, nunca teve problema, elas são muito bacanas, quanto a isso não teve problema, não tenho nada a reclamar, de jeit-*

to nenhum. (Quanto à orientação) ... não tem como uma pessoa te orientar, tem que ler e procurar entender. (Quando chegou na escola o planejamento já estava pronto). O anual é todos igual pra 1ª série, agora, o bimestral cada um faz o seu, mas o meu eu não fiz porque quando eu cheguei já era época de entregar. Você sabe, marinheiro de primeira viagem, você sabe, eu não tinha condições, né? de jeito nenhum de fazer. (...) Não tinha base nenhuma, nunca lecionei... (...) Eu me virei pelo seguinte, eu olhei no caderno das crianças e baseei mais ou menos pelo que eles estavam aprendendo, então, eu dei uma seqüência. (Quanto ao planejamento que já encontrou pronto) O que eu achei? e, achei bom, não estava ruim, não, baseado naquele lá, dá pra fazer o da gente. (...) Não, não mudei nada, eu não sabia como eu ia mudar, eu não sabia como era o certo, não mudei nada". (L<sub>1</sub>).

(Teve alguma dificuldade no planejamento, contou com alguma ajuda?) "Olha, as professoras me ajudaram, sim, porque de planejamento eu não sabia nada, eu tinha esquecido, mas completamente. Eu não estava nem lembrando que era o professor que tinha que fazer o planejamento, eu pensava que a escola dava prontinho para a gente e era só seguir, né? Então, primeiro mês foi horrível, tive até vontade de chorar, tive vontade de desistir, de largar tudo, viu? Aí no segundo já me ajudaram e acho que no terceiro, não sei, se saí só, mas eu achei bastante dificuldade. Primeiro que eu não sabia o que dar, nem objetivos, nem nada, não sabia também onde eu encontrar isso daí, de onde tirar. Aí cada uma foi fazendo o seu, fui pegando de uma e de outra e fui tirando mais ou menos a necessidade da minha classe. Formei o meu. (E com relação ao conteúdo?) Sim, elas me ajudaram. Foi mais ou menos a mesma coisa que o delas (...) qua-

se tudo igual". (L<sub>6</sub>).

"Olha, nosso planejamento, nós nos reunimos cinco professoras, sete professoras de 1ª série, então nós pegamos, nós fomos mais assim pela dificuldade, que a gente, que o pessoal tem mais experiência, já conhece aqui a escola; então nós fizemos o planejamento de acordo com o nível da escola. Então, nós... até a minha parte foi assim, de datilografar né? estava quase tudo pronto, mais assim datilografar e rodar, né? mais assim a participação em descobrir quais eram as dificuldades, né, da escola...". (L<sub>8</sub>).

(Coordenação pedagógica) "Não há. E se há, não é a tiva. (...) Porque não existe ninguém que coordene os nossos trabalhos; assim... Nós mesmos é que nos reunimos de quando em quando, nessas conversinhas fortuitas, assim, de início de aula, ou então de horário de recreio, para combinar o que vai ser dado no bimestre e tudo. E fazemos tudo mais ou menos correndo, sempre. (...) (Posteriormente acrescenta que não existe uma pessoa...) que seria somente para isso: para coordenar o traba lho dos professores, e cobrar deles, depois, o que foi progra mado. Então, não existe essa cobrança aqui, nesta escola. Não existem trabalhos planejados por alguém, em conjunto com os pro fessores, programados, e depois, que a gente tivesse que dar a essa pessoa uma resposta, ou uma resposta perante os colegas. Então aqui eu sou livre de planejar, depois executar, e avaliar os trabalhos dos meus alunos, e guardar para mim mesma, e para os pais deles, os resultados. Porque não existem, assim, fora daqui da minha sala de aula, um outro tipo de avaliação". (C<sub>21</sub>).

Problemas de uma professora podem nem chegar ao conhecimento das outras; os relacionamentos possuem uma tônica muito mais social e pessoal que profissional, decorrendo das disposições e iniciativas individuais. As práticas, conforme são descritas, não incluem canais através dos quais se elaborem as necessidades geradas pelo trabalho pedagógico e se desenvolvam novas práticas, propriamente coletivas e sistemáticas:

"Porque muitos (professores) nem manifestam (os problemas), não é? Resolvem os seus e acabou. (...) conversamos muito em hora de recreio, nessas horinhas, assim, roubadas, como eu digo, não é? Conversamos sobre nossa classe, sobre os nossos alunos, sobre o andamento desses trabalhos, às vezes. A gente pergunta: 'Você está dando isso? Você acha melhor assim?' ... Ou então quando se tem alguma coisinha boa, diferente, uma passa para a outra. Existe um bom entrosamento entre nós. Mas é tudo assim, de... vamos dizer, de improviso. Tudo improvisado. Se um gosta de uma coisa, passa para o outro, o outro gosta, se interessa, pergunta, ou não se interessa e fica por isso mesmo". (C<sub>21</sub>).

"Até, eu acho, que a gente fica a vontade demais, sabe? Quer dizer: eu tenho experiência, tenho prática bastante, não é? Eu me considero uma pessoa que... não me embaraço diante do meu trabalho, mas eu acho que precisava um pouco mais de orientação, mais reuniões, assim, com as séries, para a gente discutir o trabalho, sabe? Isso aí é muito feito no papel, mas na prática mesmo, não. Quando a gente se dá bem com um colega, a gente conversa, vai na porta da sala, troca um mundo de idéias, troca material. (...) Mas tem vezes que a gente não ...

não consegue se entrosar (...) às vezes a gente até encontra uma certa resistência, viu? (...) O orientador pedagógico daqui, eu nem conheço. Tem, mas eu nem sei quem é. Quando a gente precisa de alguma coisa, eu não sei... A gente recorre à experiência das colegas, não é? (...) Quer dizer: você está, assim, dentro de uma sala de aula, enfrentando as feras aí, sozinha, praticamente sozinha. É isso que eu sinto. Se eu não fosse procurar com os meus recursos, os livros, jornais, conversar com as minhas colegas, tirar delas um pouco e... não é? ... Dar o que eu tenho, também... A gente não... Parte da gente, viu? Exclusivamente. Agora: escola particular, não. Eu acho que eles são mais bem assessorados, não é? Matéria dividida, eles estão sempre em reunião, não é? Há mais, assim... Não sei se é colaboração, não sei se é imposição. É tudo divididinho, tudo certinho, não é? E nós, não. Nós é... trabalhamos assim... à vontade, não é? À vontade, quer dizer: quem trabalha, quem não trabalha. (...) As reuniões que a gente faz (...) são mais tipo administrativo, e disciplina de escola, e merenda, e APM, e essas coisas assim". (C<sub>34</sub>).

Uma professora apresenta um discurso aparentemente inconsistente, mas que pode sugerir que o entrosamento e a cooperação tão entusiasmaticamente enfatizados devam ser interpretados como superficialidade, mera sociabilidade e não uma troca propriamente pedagógica:

(Sobre a autonomia) "Felizmente, eu digo: desse ponto de vista, eu estou totalmente realizada. A nossa diretora tem, assim, uma orientação maravilhosa (...) E se não bastasse isso, as nossas classes de 3ª série trabalham, assim, numa engrena-

gem perfeita. Numa integração total. Nós nos reunimos, nos entendemos muito bem, nos respeitamos muito, e trocamos experiências, exercícios, informações... Então, nós estamos assim, super-realizadas, nós estamos... (Que horas fazem isso?) Nós fazemos isso na hora do intervalo, das nove às nove e vinte. Nós nos juntamos aqui mesmo no corredor (nossas classes são próximas), e fazemos a chacinha completa. (risos) (Esse é o planejamento do professor?) Esse é o planejamento do professor. (Fala da competição, entre as colegas, por elogios.) (...) Então, quando a gente consegue uma turma tão bem coordenada como a nossa, tão bem entrosada, eu não tenho a menor preocupação em dar uma matéria que elas não deram, porque eu sei que elas não vão nem tomar conhecimento. Não vão me pressionar, não vão me criticar. Pelo contrário: vão procurar saber como é que foi, se funcionou... E isso dá uma paz de espírito... Aliás, para lecionar, quem não tem paz de espírito não consegue. O ambiente nesta escola está excelente. O ambiente de trabalho nessa escola está ótimo". (C<sub>29</sub>).

Apenas uma professora menciona um tipo de procedimento que constitui uma oportunidade de trabalho coletivo, mas que pode significar também uma certa massificação e controle burocrático: trata-se da avaliação bimestral unificada para todas as séries. Os professores de cada série "programam uma prova que esteja de acordo com todas, né, se todas chegaram ao fim do planejamento ou não". (L<sub>5</sub>).

Em relação ao cotidiano escolar, em geral, as professoras entrevistadas por Carvalho declararam participarem bastante: organizando e comparecendo às festividades, atendendo so

licitações da diretoria. Uma entrevistada disse que não se considerava participante por causa "do meu gênio mesmo. Eu não participo. Eu escuto tudo, mas não participo de nada, não. Dar palpites, essas coisas... não". (C<sub>25</sub>). Outra entendeu participar como ser informada e cumprir determinações:

"Participo, porque a diretora reúne a todos e expõe o que vai ser feito, como vai ser feito e a gente como ê membro integrante aqui toma parte em tudo, não ê? (Tem ocasião de sugerir?) Tem, mas ê como eu disse, eu sigo, o que eles determinam a gente faz. Eu sempre fui muito correta nessa parte". (C<sub>4</sub>).

Apenas uma professora explicou os limites ã participação na escola:

"Agora você sabe que nesse nosso esquema do Estado, não têm muita decisão e iniciativa a tomar. As nossas decisões são tão primárias que elas nem se poderiam chamar de tal. Decisão que a gente toma aqui, por exemplo, quando vem uma ordem para fazer uma comemoração, a gente se reúne, todas as professoras se reúnem, e a gente decide como vai ser feita, quem vai participar, quem vai coordenar, quem vai redigir, quem vai falar... essa a decisão. Porque de modo geral, no esquema em que estamos agora, nós recebemos as ordens da Delegacia. Nem ê o diretor quem decide. Ele cumpre. Então... não tem muito o que decidir. Mas, assim, no que... no que aparece a oportunidade de decisão, a gente decide. Problema de recreio, distribuição de classes, orientação da criançada aqui... Quer dizer, o que dá...". (C<sub>29</sub>).

Quanto a participação nas Associações de professores, uma professora informou que era somente sócia do Centro do Professorado, tendo se associado, há pouco, à Associação dos Funcionários Públicos do Estado de São Paulo "porque oferece outras oportunidades de recreação para o professor. Que não tem nada a ver com o trabalho escolar. E essa Associação eu achei muito boa e muitos aderiram aqui na escola". (C<sub>21</sub>). Apenas uma entrevistada mencionou a APEOESP<sup>24</sup>: "Eu pertencço ao Centro do Professorado Paulista por acidente. Porque quando eu ingressei, acabei me inscrevendo, sem nem saber o que estava fazendo, e acabei ficando por lá mesmo. Usei muito pouco a entidade. Nas vezes em que usei, fui bem recebida. Mas (...) a maioria participa mais por... quer dizer, sem consciência do que possa representar essa participação, sem utilizar dessa participação como devia, e a própria entidade de classe nossa é muito omissa, muito desligada do contexto da nossa realidade. Ela é também... como a gente podia dizer? É... mais pró-forma, mais para cobrar adicional atrasado, e dar atestado de falta. E umas colônias de férias mais ou menos... (...) Agora... eu tenho muita esperança na APEOESP, nessa nova direção". (C<sub>29</sub>).

Carvalho também perguntou se as professoras achavam que "a maioria dos professores" participava da organização da categoria. Algumas entrevistadas simplesmente informaram ignorarem o assunto, ao passo que outras oferecem respostas imprecisas, genéricas ou vagas, denotando de todo modo um distanciamento da problemática da organização da categoria:

---

(24) Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, de caráter combativo e declaradamente político, tem liderado as greves e demais manifestações públicas.

"Não sei, porque é um movimento muito à parte, para mim. (...) Eu nunca perguntei". (C<sub>1</sub>).

"Olha, eu não, assim, sinceramente, eu não tive aquela curiosidade de perguntar a todos se participam ou não...". (C<sub>30</sub>).

"Eu tenho impressão que sim, porque dadas as circunstâncias atuais, que qualquer reivindicação que a gente queira fazer (...) você precisa de um advogado, de um... de gente que entenda direito, mais que a gente, porque a gente está sempre por fora não é? Então eu acho que a gente... que o pessoal acha que participa mais por causa disso, visando o interesse comum... próprio, não é?". (C<sub>34</sub>).

"Olha, eu acho que nós, em todas as profissões, e não só no magistério, em qualquer profissão, temos três categorias: aquele que luta pelo bem, por tudo que ele acha que é certo; aquele... que... fica um pouco temeroso; e o indiferente, que espera que os outros façam por ele". (C<sub>14</sub>).

"Ah, eu acho que sim, né? Pela união, né? (...) tudo que aparece a gente discute em grupo, resolve o que vai fazer, ou não. (dentro da escola) Olha, fora da escola, não sei, pelo menos o primário a gente não tem nada assim a parte". (C<sub>9</sub>).

Uma professora declarou que são uma minoria trabalhada pela organização da categoria e que "pelo próprio ganho" há "um desinteresse total, até pela união"; porém "como colegas... não há desunião". (C<sub>16</sub>).

Outras professoras acham "que é uma classe muito de sunida..." e que "sempre foi". (C<sub>25</sub>). "Bom, eu conheço muitos professores, não é? Uma boa parte trabalha porque precisa, não é? Outros trabalham porque, além de precisar, porque gostam. Agora, trabalhar pra classe toda... Eu acho que é mais individualista, sabe? (...) Cada um com seus interesses". (C<sub>33</sub>). Uma entrevistada particularizou o grupo do primário: "Eu acho que não, viu? Pelo menos o professor primário é um tipo assim diferente. Ele já está acomodado. O que tinha que fazer acha que já está feito, então, a gente dá aula, se dedica, as colegas são muito dedicadas também, não há problemas nisso. Mas eu acho que a maioria, mas tomar parte, a turma do primário, essa turma mais velha assim, não tem. Eu acho que nós já nos conformamos com a situação depois de 25 anos, 26 anos, a gente já se conformou e sabe que não vai mudar mesmo". (C<sub>4</sub>).

Na opinião das entrevistadas, os professores que mais participam da organização da categoria<sup>25</sup> são: os mais jovens e mais novos no magistério, os universitários, os professores do ginásio, o Professor III; os professores contratados, instáveis no emprego; aqueles que ou não dependem, ou dependem muito do ordenado para sobreviver; os que "se desesperam com a contenção econômica"; os que têm condições de se afastarem dos seus afazeres particulares. Os que participaram menos, ou não participaram foram os chefes de família temerosos de perderem o emprego, e a "turma do primário". Aparece claramente a especificidade deste último grupo e da condição de mulher:

---

(25) Carvalho analisou especificamente e extensivamente este ponto.

"Eu acho que essa turma mais nova, essa turma formada agora, que faz faculdade, eu acho que essa turma toma mais parte. (...) Porque a turma do primário, primário antigo, (...) eu acho que nenhuma delas foi, tomou parte ativa nas reuniões, nas deliberações da classe. E era a mesma turma do ginásio, a turma mais moça, que vinha falar, no início, para estimular o professor que já está acomodado e conformado com a sua situação de inferioridade". (C<sub>4</sub>).

(O professor que participa mais ativamente da organização da categoria...) "é o universitário. Professor assim... o professor primário vai, assim, mais levado... (...) o professor primário geralmente é casado, tem marido, não é? Então, ele vai assim, mais na esportiva, eu acho. Agora, o da 5ª série em diante, eu acho que ele tem mais responsabilidade com seu próprio sustento. Eu acho que é assim, pelo que eu tenho observado. Olha, para falar francamente, a nossa turma aí, nunca se manifesta. (...) O pessoal está mais ligado com a casa, com os filhos, com... com o que vai dar, com as aulinhas, assim... passada no mimeógrafo, e assim... disciplina das crianças, e ... estão mais assim. (...) Como eu. Quer dizer: eu acho que eu já estou representando, nesse ponto, a minha turma". (C<sub>34</sub>).

"... o mais novo no magistério, não é? Que eles sentem mais o problema, não é? Geralmente são chefes de família... O professor primário geralmente é mulher, não é? Está escorada no maridinho (risos), o dinheirinho é para gastar com os filhos em roupinhas... Coisas extras, não é? Para pagar o colégio, para comprar uma roupinha extra, não é? Porque não dá para outra coisa, não é?" (C<sub>16</sub>).

"Ah, são professores que têm mais condições, né? De ... é ... deixar a vida particular e participar, (...) quem pode, sabe? Quem não pode... (risos) (Quem pode no sentido de tempo?) Tempo, ou que tem alguém pra ajudar em casa...". (C<sub>9</sub>).

Carvalho indagou sobre as causas das movimentações para organização da categoria, sobre as consequências da categoria se unir, sobre a validade e oportunidade das greves, em que etapa de organização se encontram as entidades, a opinião pessoal das entrevistadas com relação à organização dos professores e à representatividade da Associação. Obteve respostas variadas que serão destacadas e comentadas somente nos aspectos pertinentes à visão feminina.

A maioria das entrevistadas atribuiu a ocorrência das greves de professores eminentemente à deterioração salarial ou à deterioração salarial combinada com outros motivos como: a perda de prestígio profissional, a queda do nível de ensino, as precárias condições de vida, o processo geral de mudança da sociedade brasileira (aparecem algumas alusões às greves dos metalúrgicos), a tomada de consciência da situação em que se encontram o ensino público e os professores. Eis alguns depoimentos ilustrativos:

"A causa? Bom, você sabe, nós como professores, nós realmente não estávamos satisfeitos com o que a gente estava recebendo, porque não há condições de vida para um professor, recebendo este salário, não é? Então, o que causou, acho que, sei lá, foi a parte financeira, esta parte financeira, melhores meios para o professor poder trabalhar tranquilo, para poder se dedi

car, (...) a greve foi feita mais por causa de melhores reivindicações de salário". (C<sub>30</sub>).

"Eu acho assim, que... Eu ouvi, por exemplo, uma vez, uma frase muito interessante. Numa greve que houve há muitos anos atrás. (...) 'O professor é um mendigo engravatado'. (...) é a pura verdade. (...) como professora, dá para a gente se sentir assim. Porque o professor ainda tem, (...) para alguns, ou nas cidades do interior, aquela imagem de uma pessoa bem formada, de uma pessoa instruída, de uma pessoa, enfim, boa, em quem se pode confiar. (...) Então ele tem que se apresentar bem, ele tem que ter uma boa aparência, uma boa conversa. Isso daí já faz parte do que quer se dizer por professor. Eu acho assim. E o professor foi sentindo assim, com o passar do tempo, que ele estava se tornando um mendigo em todas as situações. (...) O professor estava sendo desmoralizado, achincalhado, sendo assim, até motivo para piadinhas e tudo. E existem professores homens que são chefes de família, até. Então, como não se sentiriam, penso eu, esses homens, diante dos seus filhos, da sua família. (...) decerto eles sentir-se-iam muitíssimo mal. A situação de dinheiro é a pior, quer dizer: se a pessoa ganha bem, ela se sente feliz, ela trabalha bem, ela realiza muito bem o seu trabalho. Agora, o professor, se sentindo infeliz, pessimamente mal remunerado, então como ele poderia se trajar bem, mostrar uma fisionomia alegre? E também influenciando psicicamente em todas as suas respostas, em todas as suas atitudes, esse mal-estar, causado mesmo pela parte financeira. Vamos dizer o que é verdade. O professor foi perdendo terreno, (...) foi caindo, assim, numa... numa fase em que ele tinha que se movimentar de alguma maneira. (...) Então, a greve foi uma maneira de falar

que nós estávamos descontentes com tudo, e relegados sempre a um segundo, terceiro plano. Então, essa greve foi para abrir os olhos, eu acho. Abrir os olhos das pessoas que estão, assim, mais chegadas a um comando geral, que abrissem os olhos para os professores, porque deles depende o futuro da nossa pátria, o futuro dessas crianças de agora, que mais tarde serão os que vão ter as rédeas de nossa nação nas mãos. Então, o que será de nós mais tarde, de nós próprios professores de agora, se esses alunos não têm chance de ter um ensino bom, bem orientado, bem organizado, por professores alegres, bem remunerados, tudo bem? Não é verdade? Eu acho que essa tristeza veio... veio acima de tudo, por causa da remuneração. (...) Então, ele foi caindo em si, (...) e reagiu. Foi isso aí". (C<sub>21</sub>).

"Eu tenho a impressão que é por causa do ordenado, não é? Ninguém mais respeita o professor. É... até na televisão, os deboches que eles fazem, tudo por causa do nosso ordenado. (...) Professor, hoje em dia... Não tem nada... Não tem respeito... Ninguém mais respeita o professor. (Antigamente, o professor...) era tudo na vida, não é? Mas hoje em dia, não. Nem os próprios pais de aluno respeitam mais". (C<sub>25</sub>).

"Bom... eu acho que isso aí é um processo, assim, de mudança aqui no Brasil, que todo mundo está atravessando... Então, eu acho que está havendo, assim, maior conscientização. E o professor não podia ficar, assim, por fora, não é? Porque, afinal de contas, ele é um educador. Então, isso aí fez com que ele também sacudisse um pouco a poeira do giz, não é? E participasse um pouco. (Conscientização do que?) ... do achatamento que nós estamos sofrendo em todas as áreas, não é? Inclusive es

te problema está chegando até na... no... na alimentação, que é o básico, não é? Então eu acho que nós (...) estamos sofrendo também, não é? O problema. Então, precisamos também dar o nosso gritinho, não é? (...) eu acho que é um achatamento mesmo. Eu acho que eles estão pisando por cima da gente, e... e o pessoal está começando a gritar, porque... estão sentindo, não é? A panela vazia, não é? E não tem escola, não é? Não tem creche, não tem nada para a gente deixar as crianças. Eu vejo... O colega aí, chega esbaforido<sup>26</sup>, na última hora; empregada, que não tem, paga aí, dois... três mil cruzeiros para uma empregada. A empregada falta, elas não podem vir. No dia seguinte, toma chamado do Diretor, acumula as classes. Eu tenho quarenta, fico com cinquenta na minha sala de aula, porque a colega não pode vir, não é? Tudo isso aí... Acho que por isso que nós fazemos a nossa... participamos um pouquinho, mas acho que...". (C<sub>34</sub>).

Entretanto, embora o salário ameace a dignidade de um "pai de família" (e aqui as professoras parecem falar em nome dos homens) e impossibilite o pagamento de uma empregada que substitua a professora nos encargos domésticos, a profissão parece que continua a guardar uma forte vinculação de identidade que faz, por exemplo, com que uma entrevistada inste a filha a cursar o normal para ter um diploma "qualquer" (?) mesmo que apenas possibilite um "ordenado irrisório" — o que confirma a idéia de que os valores femininos excluem o dinheiro:

"Sem dúvida nenhuma é a parte financeira, né? porque o professor tem que viver com o seu ordenado e o ordenado

---

(26) É interessante a utilização do gênero masculino, colocando como se fora inespecífica uma situação tipicamente feminina.

é irrisório. (...) agora você pense, para um homem, mesmo para a mulher solteira porque atualmente muitas mulheres solteiras não se casam e têm que viver do ordenado, é muito pouco. Depois de 25 anos, eu ganho oito mil e pouquinho, se eu tivesse que pagar aluguel ou impostos e tudo mais, alimentação, não daria. Foi mesmo essa revolta (...) (Diz que sua família sempre teve uma vida muito sacrificada) Você precisa se vestir mais ou menos, você não pode vir de qualquer jeito à escola. Você tem que ser bem alimentado, seus filhos também, porque afinal você estudou, você pertence à classe média, mas você tem instrução nem que seja uma instrução média, e é uma diferença de ordenado muito marcante, não é? De um professor e de um funcionário, como se diz, escriturário, (...) até bancário é diferente. Eu vejo minha filha, ela entrou na Xerox, firma americana, eu acho que ela tem 5 anos, 4 anos e ganha atualmente 15 mil e eu com 25 anos de magistério tiro oito. (A filha) fez colegial e não quis continuar. Aí eu fiz com que ela fizesse Normal, se formasse professora, porque eu achava que ela tinha que ter um diploma qualquer, nem que fosse esse. Ela fez professora assim, nas horas vagas, à noite, sabe?" (C<sub>4</sub>).

Duas professoras expressaram claramente seu alheamento diante das reivindicações da categoria e da ocorrência das greves:

"Você sabe que, sinceramente, eu não estou por dentro das questões muito bem (...) uns dizem que é por razões econômicas, outros dizem que é 'por um ensino melhor'. Eu não sei. Eu não chego a sentir". (C<sub>1</sub>).

"Isso é tão difícil de responder para você, sabe? Porque eu acho que me fechei muito dentro do ensino, e não olhei por fora. (...) todos esses movimentos me pegaram de surpresa. Eu estava muito fechada. (...) eu acho que sacudiu um pouco as pessoas, viu? Para alguma coisa... para a consciência de quem estava... como eu, que estava fora da realidade, estava dormindo... (risos) (...) Agora, eu não tomei mais interesse, nem procurei nada, porque, como falei, não é porque eu estou no fim do magistério que eu não devia me interessar, mas é por um pouco de... de estafa. Estafa". (C<sub>14</sub>).

Quanto à validade e oportunidade das greves e às consequências da organização da categoria, predominam as respostas vagas e genéricas que denotam um distanciamento dessas questões. Algumas professoras consideraram que as greves foram válidas porque serviram para chamar a atenção para os problemas dos professores e o abandono da educação; outras declararam não saber se foram válidas porque as reivindicações não foram atingidas; em outros casos, ainda, as greves foram consideradas válidas porque as reivindicações eram justas, mas não oportunas por causa da desunião da categoria ou da falta de liderança; houve também queixas a respeito da reposição de aulas. Uma entrevistada foi bastante enfática ao expressar sua visão e posição a respeito das greves:

"Olha, eu não sei te falar bem a respeito das greves. Eu não sou metida... Eu não sou grevista, não. É o movimento em si que não me agrada. Não sei porque. Foi mal formulada, não sei... fora de época, não sei. O pessoal não... Foi muita bagunça. Não era uma coisa organizada, eu acho. Entrei em

greve porque eu não ia ser espírito de porco, não é? Mas eu fui a primeira a voltar. Eu fiquei em casa quietinha, lá". (C<sub>33</sub>).

As consequências da organização da categoria "seriam proveitosas", "seriam muito boas", "porque a união faz a força", "haveria uma reforma total do ensino". Vale a pena destacar dois depoimentos que contêm restrições e críticas interessantes: por um lado, a política não é vista positivamente como uma prática coletiva — objetivos políticos e interesses particulares se confundem numa concepção de política como campo de disputa de poder pessoal (e nesse caso existe a possibilidade dos professores serem usados como massa de manobra para fins não educacionais); por outro lado, a política é vista como uma prática exterior à escola que não repercute sobre o ensino, ou seja, a prática política tanto pode perder de vista os objetivos pedagógicos como pode não resultar em novas práticas no cotidiano escolar.

"Olha... se unindo para o bem... Tendo uma mensagem firme e sadia, visando única e exclusivamente o ensino, sem colocar interesses particulares nenhum, então eu creio que a classe teria uma força muito grande e subiria muito mais". (C<sub>14</sub>).

"Se fosse bem orientada poderia ser muito boa, né? (...) Não digo em questão de movimentos reivindicatórios simplesmente, não. Mas se a classe fosse mais unida, tivesse mais coesão, mesmo para o ensino. Porque, veja bem, se os professores das séries seguintes pudessem discutir, com os que ficaram, os pontos fracos do ensino, eles poderiam ser todos corrigidos. Mas não existe. Há simplesmente uma atitude agressiva de críti

ca, e s̄o fica nisto". (C<sub>1</sub>).

A maioria das entrevistadas informa n̄o saber em que etapa se encontra a organizaç̄o da categoria enquanto algumas respondem como acham que se sentem os professores ap̄s as greves: desiludidos, aborrecidos, desanimados, descontentes e desinteressados, acomodados, passivos. Algumas professoras s̄o bastante enf̄aticas:

"N̄o sei. N̄o tenho a m̄nima id̄eia. N̄o tenho a m̄nima id̄eia porque eu nunca participei de nenhum movimento. N̄o sei nem como que eles discutem, n̄o sei o assunto que tratam, n̄o... nem... Ignoro mesmo". (C<sub>1</sub>).

"Realmente, eu n̄o sei. Porque eu me limito a ficar na classe, a dar a minha aula, n̄o sei realmente como est̄o. Para mim vai indo, eu estou dando a minha aula, estou contente como eu consigo dar. At̄ n̄o gosto quando tem greve porque eu paro com o ensino, se bem que ̄ para melhoria da classe, isso ̄. Deve ser mal at̄ a pessoa ser assim acomodada. Ent̄o, como eu sempre trabalhei assim, com as criançãs, ent̄o, eu pensando mais para ficar dando aula mesmo e continuar vivendo esse tipo de vida que eu j̄a tive at̄ agora... e sobrevivi..., assim mesmo, n̄o ̄?" (C<sub>4</sub>).

"Novamente eu volto a falar para voc̄e que eu me desliguei, inclusive. Ent̄o, agora eu vou dizer: eu n̄o sei dizer o que est̄o pleiteando, quais as formas que est̄o fazendo para chegar, sabe? Neste ponto n̄s estamos um pouco isolados". (C<sub>14</sub>).

A posição pessoal das professoras em relação à organização da categoria é variável. Algumas são a favor, em tese, o que não implica participação direta. Uma entrevistada, por exemplo, posiciona-se favoravelmente, nos seguintes termos: "*Que nós deveríamos participar mais da associação de professores, de haver maior união, quem sabe assim seria mais forte, né, e o governo atenderia às reivindicações justas dos professores*". Mas, em seguida, diz que "*realmente eu não participei das reuniões*". (C<sub>4</sub>) Outra entrevistada declara-se a favor mas não se inclui na organização, explicando o motivo:

"*Eu sou a favor. Eu gostaria que se unissem*". (Coloca a dificuldade de participação, de comparecimento às reuniões.) "*Mas é a própria vida nossa, que é corrida, não é? Ninguém tem mais tempo de nada. E o professor, se ganhasse bem, ele não precisava estar trabalhando em outros lugares. Tem professor aqui nesta escola que trabalha o dia inteirinho! De manhã, à noite e à tarde. Quer dizer: não tem tempo. As que não trabalham, são as que não têm empregada, e têm que fazer serviço em casa, não é? Então, esse motivo... quem que vai num sábado, num domingo, num feriado...? Ninguém*". (C<sub>25</sub>).

Há as professoras que são a favor ou indiferentes, mas fazem restrições:

"*Desde que seja, assim, um negócio concreto, que eles vão reivindicar, e a gente vai ter certeza que tudo vai dar certo*". (C<sub>33</sub>).

"*Bom... eu disse para você: eu não sou contra nem*

a favor. (...) Por que? Não sou contra no sentido positivo, e não sou a favor no sentido negativo". (Explicação: o sentido positivo é "fazer com que o professor sinta que realmente ele é professor, ele é um educador. E ocupe o lugar dele como educador"; o sentido negativo refere-se aos "interesses pessoais"). (C<sub>14</sub>).

"Eu sou indiferente, porque eu não vejo muito benefício nisso, para a educação. Pode trazer algum benefício para o professor, mas que tipo de benefício também, nem vejo... Essas entidades de classe que existem <sup>27</sup>, ou que existiram até hoje, pouco fizeram para o professor. Ou para o ensino. Porque não adianta fazer só para o professor. O professor e o ensino andam juntos, não é? O que se faz para um, tem de se fazer para o outro. Se um é beneficiado, o outro também é. Não são coisas que se separam, não é?" (C<sub>16</sub>).

Uma professora declarou não ter posição política expressando ao mesmo tempo o afastamento ou desinteresse notório das mulheres em relação à política, e a distância entre a prática política organizativa concreta da categoria (e suas lideranças) e os problemas do ensino mais imediatos e cotidianos, no que se assemelha ao depoimento anterior (C<sub>16</sub>): "Eu não tenho nem posição diante disso, porque nunca fizeram nada pelo ensino. Nunca fizeram nada pelos professores. São organizações puramente políticas. E, sendo políticas, a gente não tem posição quanto a elas, porque a gente não tem posição política". (C<sub>1</sub>).

---

(27) Não se pode saber, analisando-se toda a entrevista, a que entidades a professora se refere — CPP ou APEOESP. Aliás, a entrevista é bastante pobre em informações.

Outra professora, com grande dificuldade de expressão, declarou-se contra a organização dos professores da forma como se deu, devido à desunião, mas a favor de um sindicato que "apoiasse" os professores, que os "ajudasse a tomar decisões", que os "orientasse" (como o sindicato dos metalúrgicos "organizado realmente", "legalizado"):

"Eu acho que na forma que na forma que foi feita eu sou absolutamente contra, agora, se realmente os professores se unissem, entende? Hã, prá... sei lá, prá lutar por um ideal, eu acredito, então, que eu estaria com eles, mas, eu acho que sempre deveria ter esta união, é o principal. (...) então, eu acredito que nós também deveríamos ter um, assim, sindicato, que nos apoiasse, que não ficassem, assim, indecisos na hora, sabe, na hora de dar o apoio ou não, houve aquela indecisão, o professor se sentiu perdido, o professor não estava unido, o professor estava com medo, então, na minha opinião, aqui em São Paulo deveria existir este sindicato. (Reafirma que o professor estava...) desorganizado, indeciso, hã... desunido, porque acredito que faltou na hora aquele apoio, entende? de uma organização". (C<sub>30</sub>).

Parece que o sindicato deveria existir sem o concurso dos professores, ou da própria entrevistada. E mais: se a função do sindicato é apoiar e orientar os professores, sem que haja um movimento simultâneo e indispensável em sentido contrário, isto é, da base para a esfera de representação, tem-se a impressão de que seria uma entidade separada, inorgânica e autoritária. Por outro lado, é possível que a entrevistada esteja se referindo justamente à falta de vinculação entre a lide

rança (esfera representativa) e os professores "perdidos", "indecisos", o que poderia ter sido creditado ao próprio momento — novo — de organização <sup>28</sup>.

É interessante o desejo de segurança — que seria proporcionada pelo sindicato, a necessidade de segurança — que seria propiciada pela união, como condição para participar. A professora não reconhece que a indecisão, o medo, a desunião constituem não apenas um momento anterior à organização mas podem fazer parte de um processo de organização. É semelhante o caso da outra professora, já mencionada (C<sub>33</sub>), que quer ter certeza, a priori, de que tudo vai dar certo antes de reivindicar.

Uma única professora declara-se inteiramente a favor da organização da categoria, explicando, entretanto, porque não pode participar das assembleias; considera as causas e conseqüências negativas da desunião durante as greves, e enfatiza a questão salarial, possivelmente sugerindo sua dependência do salário para sobreviver:

*"A essa manifestação eu sempre fui a favor, e sou a favor, e falo em qualquer lugar que eu fui a favor, sou a favor e continuarei sendo. Eu participei do movimento. O professor não pede nada que seja indigno, nada que não seja dele, ou para ele. Ele pede sempre uma coisa justa e mais do que merecida. Tudo isso que nós temos pedido ultimamente, eu acho que, para o professor, é mais do que merecido. Porque eu nunca na mi-*

---

(28) A entrevista como um todo é confusa e inconsistente, pobre em diversidade de informações. A entrevistada insistiu bastante na "desunião dos professores" e disse que após as greves os professores se encontravam "acomodados".

nha vida ouvi falar que um professor, em qualquer Estado do Brasil, fosse muito bem remunerado, como nos outros países; eles dão tanto apoio à educação, porque ali está o berço ... o berço dos futuros cidadãos, aqueles que vão levar o país em frente, não é mesmo? Está nas mãos do professor. Então, por que não deixar este professor bem remunerado, satisfeito com tudo, se o nosso Estado, por exemplo, pode dar esse apoio total, e como exemplo até para os outros? E eu até não compreendo porque não dão essa ajuda total para o professor. Não posso compreender. E participo mesmo. Eu só não participo, assim, dessas assembleias e tudo, porque eu tenho três filhos pequenos e a minha vida em casa me impede de sair fora do meu horário de trabalho. Mas, se eu pudesse, eu sairia até pelas ruas, com placa e com tudo ... (risos) Carregando estandarte, como dizem. (...) Mas acontece que a nossa classe, não sei... Não sei explicar porque, é uma classe desunida. Eu, às vezes, penso que, quem sabe se a metade, ou uma maioria, não sei, não é, assim, dependente do emprego totalmente. Quer dizer, muitas professoras têm o marido como chefe-de-família, não é? Então, elas se apóiam ali. Então, só pode ser por isso. A pessoa só mesmo se atira, e ela luta com garras e com todas as suas forças, se ela está mesmo necessitada. Que foi o caso dos professores mais exaltados dessa última greve. Foi a necessidade. Eles estavam sentindo na própria vida, na própria carne, o que era ganhar pouco. Então, eles lutaram. Mas aquela minoria que ficou, assim, na escuridão, que não quis aparecer, que não quis se manifestar, essa minoria fez um mal muito grande para todos. Porque trouxe consequências sérias para todos os professores. Porque, além de receber pouco, nós fomos todos descontados daqueles dias da greve. E até hoje eu, por exemplo, que não posso, tenho na minha vida particu

lar três filhos pequenos, e não posso ficar me locomovendo, saindo de casa e indo lá para o centro da cidade, para resolver na Secretaria da Fazenda os meus problemas e tudo, eu que não posso, eu estou até agora sem saber porque que já me descontaram três vezes". (C<sub>21</sub>).

Este último depoimento configura uma nítida exceção. Parece plausível considerar que as professoras achariam muito bom se a categoria se unisse mas não viram as greves como uma oportunidade para tal fim. Elas se excluem da categoria: a união da categoria seria muito boa "para **eles** mesmos" (C<sub>1</sub>); as greves foram válidas "porque **eles** conseguiram mais um pouco. (...) se bem que eu não tomei parte de nenhuma reunião. Eu ficava em casa mesmo". (C<sub>4</sub>); são **eles** que reivindicam (C<sub>33</sub>). Algumas professoras informaram que aderiram à greve mas não participaram, sentiram-se pressionadas a seguir a maioria (para não ser "espírito de porco" — C<sub>33</sub>):

"Olha, eu não posso opinar porque realmente eu não participei das reuniões. Eu simplesmente não vim dar aula porque ninguém veio, sabendo que o motivo era justo, que havia uma turma se sacrificando pelo bem da classe. Eu aderi, mas não participei. (mais adiante, volta ao assunto) Eu nem tinha noção que ia entrar em greve. Eu não sabia porque realmente eu não participei. Quando a maioria aderiu, não é, o nosso grupo aderiu em peso". (C<sub>4</sub>).

"Nós fomos pegos de surpresa; chegamos aqui, disseram para entrar em greve... Entramos, simplesmente; simplesmente assim. Nada mais. (...) decisão... de cima, não é?" (C<sub>14</sub>).

"Nós entramos porque, assim, nós quisemos participar, não é? Porque nós achamos que o pessoal estava, assim, com uma razão, e... e dada a situação geral, e... nós participamos. Quando nós fomos assim, convidados e... e trazem alguma coisa para a gente, a gente participa". (C<sub>34</sub>).

"Na minha escola não houve, não... Tivemos a greve, parece assim, de uma semana, porque também a gente não pode se omitir totalmente. Chega o momento em que você tem que tomar, assumir uma posição. É coagida a isso. Mas não teve uma reunião, não teve nada. Nada. (...) não discutiram, não vi comando nenhum de greve, não vi nenhum que orientasse greve, não vi nada. (Nem informações?) Não. Não, porque a gente é muito desinteressada. Se eu fosse interessada, eu buscaria as informações, não é? Mas sou totalmente desinteressada nisso aí. (...) a minha turma não é. Ninguém. Não teve uma da minha turma que dissesse: 'Eu vou saber'. Não, ninguém. Então, quer dizer que é um ambiente muito pacífico nesse ponto, não é? Agora, parece que essa turma mais afoita é a turma mais... mais nova, não é? (...) porque é a turma mais entusiasmada, não é? A Sociologia mesmo diz que é a turma menos comprometida, não é?... Que tem coragem de enfrentar. Eu sempre fui pacífica, nunca tive esses arroubos". (C<sub>1</sub>).

"Aqui, neste grupo, parece que todo mundo é pacato. Todos escutaram. Quando todo mundo aderiu, nós tivemos que aderir, não é? Muitos participaram. Quem podia, foi. Eu mesma, se pudesse, eu gostaria. Eu não participo de nada. De dar opinião, nada. Mas eu gosto de escutar. Sempre fui. Mas agora, hoje em dia, não tenho mais tempo de ir. Então, eu não ia por es

se motivo". (C<sub>25</sub>).

Esses depoimentos ilustram a especificidade do grupo das professoras primárias. Elas encontram-se, no mais das vezes, isoladas fisicamente dos demais professores de 1ª e 2ª graus<sup>29</sup>, tendo sido apontadas pelos colegas, na pesquisa de Carvalho, como o grupo menos participante das mobilizações e um "entrave" às greves. Mesmo tratando-se de professoras antigas, em vias de se aposentarem, não se poderia creditar o distanciamento do restante da categoria inteiramente a esse fator<sup>30</sup>. Outrossim, elas se definem como "pacatas", "mais comprometidas" (possivelmente com obrigações familiares), "desinteressadas" em movimentações políticas mas seguidoras da maioria, ou seja, expectadoras que aderem sem resistência. Mesmo isoladas entre si, as professoras primárias expressam uma identidade comum, distinta da categoria como um todo; percebem-se diferentes dos demais professores, conforme pode-se evidenciar no seguinte depoimento:

*"Bom... o professor primário, ele é muito mais pacato. (...) parece que o professor II e III, não sei se porque lidam com crianças mais velhas, se porque a própria vivência dele na universidade lhe deu uma outra consciência, e ele reivindica melhor e mais. Um professor que, você veja, todas as cam-*

(29) Há ainda escolas só com classes de 1ª fase do 1º grau, ou que concentram a 1ª fase num ou mais turnos diurnos; em outras escolas períodos de recreio diferentes impossibilitam o contato entre professores de 1ª e 2ª fase na sala de professores.

(30) No grupo de iniciantes pesquisado por Lequerica, por exemplo, é notável a ausência de qualquer alusão a reivindicações por melhores condições de trabalho, greves, associação da categoria, já que Lequerica, embora não tenha questionado diretamente a esse respeito, tentou enfatizar os aspectos insatisfatórios do exercício da profissão.

panhas que são bem sucedidas, do governo, quem é que faz? O professor primário. Toda a divulgação necessária, quem é que faz e que consegue? É o professor primário. Então, o professor I é um professor que está mais acostumado a obedecer ordens. (...) até há poucos anos, a gente era um verdadeiro burrinho de presépio. (risos) É a impressão que eu tenho. Mas eu não sou uma pessoa credenciada para falar nisso. Eu não gosto muito desse tipo de movimentação; não da causa que eles defendem.

(Sobre o entrosamento entre professores de 1ª e 2ª fase do 1º grau:) Aqui, na nossa escola, de início, parece que teve uma certa reserva. Mas nós fizemos... participamos conjuntamente de algumas reuniões por área. (...) E o negócio parece que produziu. Eles passaram uns dias com um pouco mais de respeito, e a gente passou também a considerar o trabalho deles. Eles viram que a gente não era totalmente analfabeto. (risos) Ficaram um pouco impressionados. E então, a gente já foi considerada como professores, e então ficamos mais satisfeitos".(C<sub>29</sub>).

Diante disso, parece condizente a ênfase colocada na necessidade de um líder para unir toda a categoria:

"Você está sentindo que o fosso entre os graus, ao invés de desaparecer e diminuir, aumentou. Você vê a distância em que está o professor I, o professor II e o professor III. É enorme. Agora, uma pessoa, para reunir essa classe, precisava ser um líder, mas um líder natural, não um líder pré-fabricado, como nós estamos vendo por aí, que atrás da liderança dele vem uma série de interesses pessoais. E nós estamos vendo que no momento a liderança, a cada dia, enfraquece mais. É muito difícil a gente encontrar um líder, mesmo. Talvez um líder pudesse

estabelecer uma organização de hierarquia, que atingisse os professores, também. Quem sabe se eles se uniriam". (C<sub>1</sub>).

"Devia ter algum líder dentro da classe, entende? Para a gente poder apoiar... (Compara com a relação dos alunos com uma única professora; acha que dá mais segurança) é como as sim os alunos dentro da classe, se se tem vários professores, os alunos não sabem em quem acreditar, em quem apoiar, entende? Agora, você tendo um líder, uma professora sô, na classe, todos trazem os problemas para mim, entende? Eu estou pondo as sim a situação... eu acho que é mais seguro, a criança também sente mais segurança, tendo um apoio. (...) Eu acho que deu pa ra entender, nê? (Mais adiante retoma a questão) Ah, eu acho que os professores são muito acomodados, sabe? É isso que eu a cho, tã bom? (risos) Ah, eles reclamam, falam, nê? Mas ninguém toma uma atitude, nê? Ninguém toma uma... como é que fala? ... iniciativa, nê? Eu não sei, eu sei que é isso. Então, se ... se não toma uma iniciativa, ninguém faz nada. É isso que eu estou te falando, sabe? Precisa ter uma, ou um líder dentro da classe. Todos têm, assim, receio, sei lã! Ninguém liga prã nada, nê? Acho que é... é falta de um... de um líder mesmo". (C<sub>9</sub>).

Duas professoras apresentam justificativas para o alheamento e desinteresse a respeito da organização da categoria:

"Olha, sabe... eu vou dizer... É como falei para vo cê: eu... Uma, por motivo de doença... Eu... meu marido, que é cardíaco e é muito nervoso... Então, eu me desliguei, e vou di zer para você: eu não sei nem dizer para você quais foram as

pessoas... (risos) que encaminharam... (o movimento). Para fa-  
 lar mais claro, quando o assunto surgia, eu desligava a televi-  
 são. Porque na greve passada ele ficou muito nervoso. (...) Não  
 era por desinteresse porque, é claro, desde que eu ensino... a  
 gente tem que, seja positivo ou negativo, a gente tem que ter  
 interesse. E eu, para evitar que houvesse... uma, que ele che-  
 gou a ter problemas de pressão e ir parar em hospital e tudo.  
 Então, eu... ele ouvia, e ficava naquela preocupação quando eu  
 saía para a escola... O que ia acontecer, o que não ia... (...)   
 Então, eu me desliguei de... nem televisão, sabe?" (C<sub>14</sub>).

"Meu pai era muito severo. Era o único homem na ca-  
 sa. Somos quatro filhas. Duas casadas. Faltou homem na casa. A  
 gente sempre viveu uma vida muito doméstica, muito dentro de ca-  
 sa. Quando há um homem ele traz notícias, informação, e a gen-  
 te fica mais por dentro do que está acontecendo". (C<sub>7</sub>).

Neste último caso, a professora não tem marido e/ou  
 filhos que a impeçam de participar, porém atribui a participa-  
 ção justamente ao homem, considerando o papel feminino exclusi-  
 vamente doméstico. Dessa perspectiva, torna-se compreensível o  
 sentimento de medo associado a movimentos coletivos políticos,  
 assim expresso por uma das entrevistadas: "Mas, às vezes, es-  
 sas pessoas (que participam dos movimentos), se forem melhor o-  
 rientadas, se elas enxergarem bem e verem o perigo que isto le-  
 va; porque as greves, às vezes, esses movimentos, suscitam a re-  
 volta. Até a revolta pode suscitar. E a massa revoltada é a  
 coisa mais perigosa que tem no mundo. Então, é um momento tão  
 delicado, tão delicado mesmo, que é preciso que se pense mui-  
 tas vezes para fazer qualquer coisa". (C<sub>1</sub>).

Finalmente, é curioso verificar a concepção a respeito de como deveria ser uma associação realmente representativa da perspectiva das professoras primárias. Mais uma vez, não há consenso, mas uma diversidade de visões. Há as que não sabem opinar, devido ao alheamento diante da questão como um todo:

"Eu não posso opinar sobre essa parte assim, essa parte administrativa assim, porque eu não tenho mesmo vivência. Eu sempre me limitei à aula propriamente dita, a ficar com a classe, essa parte eu nunca pensei. Eu sou idealista. Dou a aula pelo bem da criança, quero que aprendam, e não me importo muito com essa parte". (C<sub>4</sub>).

"Ah, eu não sei, assim, te responder, viu? Para mim é meio difícil, porque eu não estou fundamentada, assim, de ver, ouvir, ler um pouco o jornal dos professores. Não estou bem enfrontada, assim, na situação. Então, eu não posso...". (C<sub>34</sub>).

Há também professoras que não acreditam realmente na possibilidade de organização e numa entidade que consiga efetivar tal tarefa, seja devido à desunião dos professores, seja devido ao desinteresse dos governantes dos quais dependem a educação e os professores. Uma entrevistada atribui a dificuldade à "sujeira da política lá em cima" que inviabilizaria quaisquer esforços, mesmo de uma associação bem organizada e autenticamente representativa:

"Prá realmente representar, decentemente, e estar preparado para uma hora dessas, para fazer um movimento organi

zado. Na política, nossa! Acho que não está nem valendo a melhor organização, não é? Muita sujeira. Começa desde aqui. Eu sei que é difícil conseguir, porque a política lá em cima, minha filha, é um jogo sujo. Prã você conseguir... É, mesmo se estiver organizado. Primeiro que o Paulo Maluf (então governador), eu acho que ele não visa a educação em primeiro lugar. Não sei se você tem acompanhado tudo, mas ele não visa. (...) Quer dizer: isso tudo você sente na pele, que... é uma falsidade incrível, compreende? Então, desde que há uma falsidade, você nunca pode esperar nada. Por melhor que seja a equipe assim formada prã representar a gente. É jogo duro. Por enquanto, nesta política, a gente não vai conseguir nada. Sô se surgir outra pessoa assim, que tenha as costas quentes, não é? E que sinta realmente que o país está necessitando, que uma reforma da educação... tudo, não é? Valorizar mais o professor. Aí eu posso acreditar. Mas enquanto isso...". (C<sub>33</sub>).

Outras professoras manifestam uma posição passiva, considerando a entidade representativa como algo separado dos professores e exterior às escolas; a entidade deveria intervir nas escolas e socorrer os professores. Há, entretanto, elementos críticos muito pertinentes, que sugerem que as entidades<sup>31</sup> deveriam se aproximar mais dos problemas das escolas e dos professores (inclusive porque os professores não têm tempo de procurar a entidade).

"Olha, eu acho que não é sô ter um nome, né? O no-

---

(31) Não é possível discernir se as professoras estão se referindo ao CPP ou à APEOESP; o formalismo seria uma crítica mais apropriada ao CPP, porém não se tem condições de avaliar até que ponto a APEOESP alcançou as escolas.

me da entidade... É participar junto com o professor. E o professor também, poder participar da entidade, né? Porque eu vejo aí a maioria... a maioria paga mas não usa. Por que? Acho que é porque não tem condições de... de um professor sair daqui para ir até a... a... a entidade, certo? Então eu acho que seria a entidade ir até os professores... né?" (C<sub>9</sub>).

"Uma entidade que realmente representasse os professores, para mim, seria aquela que cuidasse diretamente dos problemas de cada escola. Eu acho que elas vivem muito afastadas desses problemas. Eles vivem trancados lá numa sala, não é? Com mil papéis, longe da realidade. Eu enxergo as entidades assim. (risos)". (C<sub>16</sub>).

Por isso, coerentemente, os depoimentos mais específicos revelam preocupações relativas ao isolamento do magistério primário, ao afastamento dos problemas concretos do ensino, ao caráter político da entidade. Uma associação representativa dos professores deveria ser composta de elementos ativos (voltados para o ensino) de todos os níveis e regiões e... deveria ser apolítica:

"Eu acho que para funcionar, tem que ter na Diretoria um pessoal da linha ativa. Vou ver se explico melhor. Professores que estivessem lecionando, que tivessem lecionado pelo menos até a data da sua solicitação para a direção da entidade, porque realidade, vivência, é uma coisa necessária a qualquer tipo de decisão, não é? Você chega a saber sobre o que está decidindo, como é, e fica muito melhor quando você sente. (...) Eu acho que, pra funcionar, realmente, era preciso que a

gente tivesse representantes de todos os níveis de ensino, de todos os lugares do Estado de São Paulo, porque você sabe que varia muito". (C<sub>29</sub>).

"Olha, eu acho que ela devia ser ativa, e...corresponder aos anseios dos professores. Isso é o importante. (...) Aí... se afastar... Em primeiro lugar, se afastar de qualquer ideal político. Teria que ver... (risos) Mas eu acho que ela teria, mesmo, que ver o interesse da classe. Porque... as que temos...". (C<sub>14</sub>).

#### 6.4 As Características da Prática e a Função da Professora

Com base especialmente nos relatos das professoras entrevistadas por Lequerica, foi possível identificar algumas características da prática da professora primária que parecem relevantes para a compreensão do trabalho de mulher. Em primeiro lugar, trata-se de aspectos que adquirem relevo pela repetitividade, pelo fato de serem revelados sem que tivessem sido diretamente questionados pela entrevistadora, como se fizessem parte de uma prática normal e comum, ou ainda por serem ilustrativos, de uma forma mais marcante ou enfática, de comportamentos tipicamente femininos longamente observados em diversos contextos e já apontados pela literatura. Em segundo lugar, não se pode perder de vista que constituem formas de trabalho condicionadas por práticas sociais mais amplas, históricas, que fizeram do magistério primário uma profissão feminina, conformadas ao mesmo tempo pelas atuais condições escolares, pela política educacional, assim como pelas motivações e peculiaridades dos sujeitos.

É preciso, contudo, fazer-se uma ressalva: por um lado, enquanto comportamentos femininos, não são comportamentos exclusivos de professoras primárias; por outro lado, são comportamentos que devem ser considerados em função de um contexto escolar particular que implica, via de regra, as piores condições de trabalho, classes numerosas, alunos desvalidos, polivalência e, no caso das entrevistadas por Lequerica, inexperiência e despreparo pedagógico. Ademais, por serem dados reduzidos, seu valor é limitado a simples considerações a serem mais extensamente verificadas e melhor analisadas.

De modo geral, o rumo do discurso das professoras sobre o seu trabalho pode ser descrito assim: inicialmente, elas tendem a não apontar problemas, alegam gostar do trabalho com as crianças e não se referem a dificuldades quanto ao desempenho pedagógico; em meio a certos temas, alguns problemas surgem e são abordados de forma ambígua e ambivalente, face à insistência da entrevistadora, na tentativa de especificar e objetivar questões e respostas. No mais das vezes, os problemas apresentados são problemas dos alunos (há uma tendência, discutida em seguida, a personificar os problemas — "de quem é a deficiência?") ou decorrentes das condições materiais de vida dos alunos, e as condições escolares raramente são criticadas.

O que interessa analisar aqui é como as professoras lidam com esses problemas, ou seja, como explicam os problemas e descrevem seu procedimento em relação a eles. Evidentemente, não é uma situação fácil: a professora é desafiada a entendê-la e situar as possibilidades e limites da sua prática; afinal, trata-se de ensinar determinados conteúdos e promover a aprendizagem de alunos problemáticos — portanto, é preciso lidar com es

ses problemas e atingir o melhor possível os objetivos educacionais. Desse contexto de interação entre representações e comportamentos — enfrentamento dos problemas ao desenvolver o processo ensino-aprendizagem — emerge a concepção da função de professora, decorrente da prática individual e coletiva. Assim, as representações sobre o papel da professora enquanto imaginário, sobre a sua prática concreta em diversas situações em interação com os outros participantes — colegas, diretora, orientadora pedagógica, alunos, pais de alunos — compõem uma identidade profissional (sempre problemática) e delineiam uma função concretamente exercida pelas professoras. Essa função, conforme tentar-se-á demonstrar, caracteriza-se pela ambigüidade decorrente da complexidade da tarefa que recai sobre as professoras primárias nas atuais condições da escola pública.

Esquemáticamente, esta análise tomará como ponto de partida os aspectos da prática atribuídos a problemas dos alunos, de suas famílias e do seu meio material e cultural; os aspectos decorrentes das condições escolares; os aspectos relacionados com o próprio desempenho. Procurar-se-á distinguir os aspectos propriamente pedagógicos, a ênfase colocada em aspectos não pedagógicos, as atitudes ambíguas que caracterizam certas práticas, as justificativas que compõem as representações, e as relações com as condições de trabalho concretas. Ao final, serão apresentados trechos de depoimentos que ilustram, mais sinteticamente, as representações sobre o papel e a função do professor, segundo a ótica das professoras primárias.

#### 6.4.1 Os aspectos relacionados aos alunos

Das várias questões exploradas por Lequerica, há algumas que pareceram mais pertinentes à abordagem que se pretende aqui: a relação professora-alunos, o manejo de classe, como as professoras explicam e lidam com a indisciplina, como explicam e trabalham com as dificuldades de aprendizagem dos alunos<sup>32</sup>.

A relação professora-alunos caracteriza-se pela tônica já mencionada no início desta análise: uma ênfase no aspecto humano, na afetividade, no psicologismo e uma preocupação em negar o autoritarismo e a utilização de medidas repressivas. Eis alguns depoimentos em que as professoras descrevem a relação com os alunos:

*"Eles gostam muito de mim, sabe? (...) Eu acho que eu bato papo, não é esse negócio só de dar aula, matéria, lecionar, converso também, dou conselho, esse negócio de mãs companhias, sempre tiro cinco ou dez minutos para conversar com eles antes da saída, né? Eu acho que é muito bom o entrosamento com eles, pelo menos aparentemente o que dá para eu perceber, que eles gostam bastante de mim, né?". (L<sub>3</sub>).*

*"... não sei, se porque eu tento transmitir bastante carinho para eles, então comigo, eles são carinhosos assim, né?". (L<sub>5</sub>).*

*"... tem criança lá que o dia que eu falto, 'aí tia,*

---

(32) Diante da enorme extensão e repetitividade das informações contidas nos depoimentos, procurar-se-á restringi-los ao máximo, na tentativa de evitar que esta análise se torne por demais longa e maçante.

*estava morrendo de saudades!' Eles são assim bem carinhosos comigo. Eu sinto assim que tem criança ali que tem muito amor, sabe?". (L<sub>8</sub>).*

Outros depoimentos, porém, apresentam contradições. Lequerica insistiu em perguntar sobre dificuldades ligadas ao desenvolvimento do processo pedagógico e, especialmente, se a formação no Curso Normal atendia às necessidades surgidas na prática docente: planejamento, preparação de aulas, conteúdo, metodologia, avaliação; em geral, obteve respostas negativas ou do tipo "atê agora não encontrei dificuldade" ou "não sei responder". Pode-se perceber, em alguns casos, que a ênfase no relacionamento com os alunos, no contexto da entrevista, poderia ter a finalidade de negar dificuldades técnicas. Eis um exemplo de resposta a uma questão relativa às dificuldades:

*"É, eu tenho alunos tímidos, agora não sei, se eles evitam de perguntar, não sei se é por timidez ou medo de... não sei. (Que atitude toma?) Ah! eles conversam comigo, eles têm dúvida, perguntam mesmo, eles contam coisas deles. A gente conversa bastante. (Que estratégia usa para conseguir esse relacionamento?) Ah! sim, eu conto também um pouco de mim, converso com eles, não chego e, né? matéria. Eu converso, tanto falo de mim como pergunto deles também. (Encontra dificuldades?) Assim, dificuldades não encontro. As crianças são simples, bacanas, são expansivas, adorei!". (L<sub>9</sub>).*

Excepcionalmente, a relação com os alunos não é gratuita ou incondicionalmente boa e gratificante:

*"São bons, né? Tem aqueles que são rebeldes, então,*

aquele você desde o começo você já começa a perceber. Então, eu procuro até pelo menos manejar mais com eles, né? Inclusive tem uns aqui que são falta bater na gente, né? porque aqui você está arriscada de encontrar crianças de todo tipo, tem aquele que é amável e tem aquele que é agressivo (...). Você está falando uma coisa, ele está te dando outra resposta, né? Então, eu já chamei estes pais e conversei e depois conversei com eles, né? Aconselhei, fiz aquilo que eu podia, né? e eles melhoraram um pouco e o meu relacionamento com eles não tenho o que me queixar muito, sabe?". (L<sub>12</sub>).

"Olha, eu me julgo uma criança na sala de aula, quer dizer, eu me junto, me igualo a eles, então, em relação a outros alunos eu sou muito querida aqui na escola, tem alunos que foram meus em 80 que no dia que falta professor ficam tudo na minha porta pra assistir aula comigo. O meu relacionamento com crianças é bom, a não ser nesta classe (...). Você está esgotada e ainda aparece problemas que... (...) então às vezes um mínimo é... dessa classe, eu já perdi a paciência 2 ou 3 vezes de colocar a luno pra fora e mandar suspender porque eu não aguentava". (L<sub>11</sub>).

"Ah! comigo são bem, sabe? como toda criança que conversa, brinca e, entendeu? e conta coisas importantíssimas, que foram passear com a mãe não sei aonde e foi passear não sei com quem, quer dizer, umas coisas que quase morro de ódio, mas tudo bem, né? tem tempo, então, no geral eles são... Eu tenho a impressão que eles são assim, não têm nada excepcional". (L<sub>13</sub>).

Em geral, as respostas às perguntas sobre manejo de classe e indisciplina apresentam muitos pontos em comum tanto em relação à postura como em relação a procedimentos específicos.

Assim, falar sobre manejo de classe implica controle disciplinar e não a descrição da dinâmica pedagógica, ou seja, da vivência do encadeamento de atividades. O controle disciplinar parece constituir uma grande dificuldade para as professoras iniciantes:

"Olha, agora que eu comecei a controlar a classe. No começo eles conversavam demais, dava uma dor de cabeça! (...) procurando dialogar, através do diálogo a gente consegue tudo, sei lá, eu chamava atenção sempre, eu procurava dizer pra eles que a escola, na classe é lugar de se comportar, que todo mundo está pra aprender não pra brincar, pra isso tem o recreio; agora, a partir do momento que eles entram na sala de aula, eles têm que fazer silêncio e prestar atenção no que eu estou explicando ou escrevendo na lousa, pra no momento certo poder perguntar, não atrapalhar o vizinho, então, eu expliquei, então, eu procuro conversar com eles". (L<sub>1</sub>).

"Tem dia que a gente quase que não consegue manter disciplina porque tem que ser bater o pé mesmo para poder conseguir né, então esse dia como está ruim, a maioria deles estão agitados, né? não sei se o tempo que muda, não sei se tem alguma coisa a ver, né? ainda tem dia que eles estão demais. Então esse dia sinceramente dá vontade de largar tudo assim, sair correndo, puxando as carteiras, mas a gente pensa direitinho assim, conversa, pede, né? acalmar, fala com outro. Quando eu vejo que não dá mesmo falando, eu fecho a cara já e eles falam 'a professora está nervosa' e aí já amansam mais um pouquinho, mas eu evito de estar falando, de estar brigando, de estar gritando, você sabe. Procuro sempre passar no papo, né? vamos ver se a gente fica quietinho que a gente precisa de alguma coisa, né? mas quan-

do eu vejo que não dá, fecho a cara para eles e daí já entendem tudo, mas isso é difícil, não é sempre". (L<sub>3</sub>).

"... a minha primeira classe eu estava conseguindo dominar muito bem, atendiam, faziam silêncio à hora que eu pedia; depois do remanejamento tem aluno de cada classe. A primeira semana de aula foi um inferno para conseguir colocar aquelas crianças tudo para obedecer, mas depois, não sei, aquela novidade para cada criança se mostrar, mas depois a gente vai conversando com eles, vai pedindo, explicando e eles já vão ficando mais calmos, mas logo que eles enfrentam a gente assim, depois eles acostumam com a gente e a gente acostuma com eles também e um acostuma com o outro e acaba". (L<sub>6</sub>).

Outras professoras parecem mais seguras e revelam a necessidade de adotar medidas de controle e/ou persuasão, de manter os alunos ocupados, de exercer autoridade, substituindo o discurso sobre o bom comportamento por atividades pedagógicas:

"Às vezes a gente tem que chamar atenção, tem classe que é mais difícil mesmo; às vezes a gente não quer, a gente lembra do Normal, não faz isso, não faz aquilo, mas é bem difícil, chega na hora, porque essas carências também interferem na aprendizagem da criança, no comportamento, na classe, né? então tem hora que você tem que tomar uma medida mais drástica, mas eu sempre sou, assim, tento ser amiga, converso com eles no recreio, na fila. É uma coisa assim gostosa, sabe? gosto muito" (L<sub>4</sub>, professora de escola particular).

"Eu dou a responsabilidade para eles, acho que eles já têm que começar a ter uma certa responsabilidade. Quer estu-

dar, estuda, não quer estudar, você que sabe, nê? você que vai perder o ano, você que não vai passar, não vai ser ninguém na vida, nê? então eu uso disso, dou a responsabilidade para eles. (...) antes eu falava: 'Não quer fazer a lição', vários ficavam de braços cruzados, nê? mas agora eles já viram que não adianta ficar assim porque eles já sabem que depois como é que vai estudar tudo, nê? então eles já estão mais responsáveis. Eu deixo eles sem fazer lição e depois como é que eles vão estudar? tem prova, tem isto, tem aquilo, tem questionário, nê? e aí eles ficam sem. Eu anoto o nome de quem não responde, nê? então eles vêem que é melhor para eles mesmos fazer a lição nê". (L<sub>5</sub>, professora de 3ª série).

(Controla a indisciplina...) "... conversando. Às vezes mostrava autoridade. (Não tem problemas, nem mesmo com os alunos rebeldes) (...) O manejo na sala de aula? Bom, é tudo tão espontâneo, é difícil explicar assim, sabe? Eu acho que só na prática mesmo, que na hora ali depende do momento, das circunstâncias, nê? (Que meios usa geralmente?) Eu acho que sempre dar uma atividade pra criança, sempre que ela está parada, ela bagunça, mexe com o outro, assim, sabe?". (L<sub>10</sub>).

"Em comportamento a classe era péssima, todo mundo reclamava, agora eles já estão na linha, estão se comportando, respeitando os outros, porque a outra professora era muito liberal. Então eles conversavam, acabavam a lição, eles brincavam de jogo da velha, quer dizer, que quando eles acabam a lição comigo, eles estão livres para ler em vez de ficarem brincando, estão pelo menos lendo, então eles ficam quietos e ao mesmo tempo está sendo útil a leitura, nê?". (L<sub>11</sub>, sobre uma turma de 4ª série da Prefeitura).

Algumas professoras descrevem o que consideram uma classe disciplinada, evidenciando uma concepção de disciplina como "bons modos", bom trato, e não como um conjunto de comportamentos referentes ao trabalho intelectual, ou seja, a atividades propriamente cognitivas:

"... que os alunos não gritem, (...) respeitem os mais velhos, sei lá, acho que assim". (L<sub>10</sub>)

"Não totalmente quieta que na hora que você entra parece que não tem ninguém na sala, mas uma classe moderada que responde com bons modos, nê? soubesse receber uma pessoa, um visitante, nê? que soubesse o tom de falar também, nê? no recreio, não sô na classe, mas na sala de aula. Crianças educadas e que também tenha assim, saiba perguntar as coisas, que sinta necesidade de perguntar ao professor alguma dúvida que ele tem". (L<sub>3</sub>)

Há uma preocupação em dizer que aluno disciplinado não é aluno mudo, passivo e desinteressado. É claro que silêncio, atenção, interesse, cordialidade são qualidades muito importantes e básicas para o desenvolvimento da aprendizagem e a convivência coletiva, porém não as únicas ou suficientes para compor uma classe disciplinada. A disciplina inclui concentração, utilização apropriada e eficiente de habilidades; é parte de um "saber fazer". Apenas uma professora menciona "fazer as lições":

"Acho que fazendo as lições, não fazendo também tanta bagunça, é isso aí, porque acho que para mim disciplinada, e mais na 1ª série, nê? se a gente quiser, não sei, quando os alunos não são muito levados, nem também quietos, porque acho que quieto demais também..." (L<sub>6</sub>)

Muitas professoras, dentre as entrevistadas, manifestam desconhecimento das causas da indisciplina. Por outro lado, as raras explicações para a indisciplina, referem-se às condições pessoais dos alunos, às repetidas "carências" decorrentes de suas condições materiais de vida, familiares, ou mesmo individuais-comportamentais (a pobreza implica falta de assistência familiar, falta de educação doméstica, então as crianças são agitadas ou rebeldes) e nunca a condições escolares como classes superlotadas, atividades não estimulantes ou interessantes, falta de recursos e materiais didáticos. Por exemplo:

"... revolta, agressão (causada pelo...) ambiente, né? onde vivem, talvez seja isso. (...) um menino que tinha os pais separados, que a mãe vivia com outro homem e tal, acho que ele... isso influi muito na vida de uma criança, né?" (L<sub>10</sub>)

"Bom, sei lá, geralmente eles usam aqueles palavrões, né? Acho que é o ambiente de casa deles. Eles são mal educados, eles não têm aquela educação porque... é de acordo com o ambiente deles. Porque tem alunos aí que têm pais que trabalham, têm uma formação melhor, né? Tem outros que nunca foram na escola, chegam aqui, o objetivo deles é só por o aluno aqui e que se vierem entende? Não querem nem saber se, como é que vai o aluno ou como deixa de ir; tem outros que já vêm prá cá, né? e só com o intuito de receber o diplominha, né? prá sair e trabalhar ali e pegar o primeiro serviço que encontra, né? Não é que ele tenha aquele objetivo de subir na vida, né? Tem outros que vêm na escola só prá comer e só prá isso mesmo. (...) Então, o aluno que vem com essa intenção, eles não estão nem aí, eles não levam o estudo a sério, por mais que você lute, sabe?" (L<sub>12</sub>)

Em outro caso, a professora atribui a indisciplina simplesmente à heterogeneidade dos alunos, mas não critica a composição das turmas (tem 40 alunos), nem a falta de outras condições escolares:

*"Que o problema da minha classe é que tem muito aluno repetente. (...) Então, a indisciplina eu acho que é... então, o motivo é que um tem mais facilidade que o outro, então fazem rápido a tarefa que eu passo na lousa, então eles terminam e daí não dá, eles levantam da carteira e ficam andando, mexendo com o amigo, sabe? (...) Mas acho que com o tempo agente vai conseguindo tirar deles o mau costume". (L<sub>1</sub>)*

É um fato evidente que a professora tem de trabalhar com socialização e adaptação à escola e ao trabalho pedagógico num contexto de diferenças sócio-econômicas e culturais. É possível que a escola e os estudos não sejam valorizados e estimulados pelo meio e família dos alunos, o que torna mais complexa a tarefa pedagógica, dificultando o trabalho docente dadas as precárias condições escolares. Por isso, às vezes as entrevistadas atribuem esse tipo de dificuldade ao fato de seus alunos não terem tido acesso à pré-escola.

É evidente também que o despreparo docente e a insegurança das professoras iniciantes estão relacionados ao tipo de procedimento utilizado para lidar com a indisciplina. A insegurança também se manifesta ao responder à entrevistadora: as entrevistadas hesitam em dizer que os alunos são indisciplinados (porque isso poderia sugerir que consideram os alunos maus, ou que não são compreensivas, tratam mal ou rejeitam seus alunos) e hesitam em dizer que têm dificuldades para estabelecer a disci-

plina (porque isso equivaleria a reconhecer seu despreparo ou insucesso). Assim, alguns depoimentos contêm contradições, embora descrevam basicamente que as professoras "conversam e dão conselhos", pretendendo revelar que são amigas dos alunos.

"Olha, comportamento deles assim, quanto assim a disciplina deles para mim está ótimo, eles me obedecem, se falar sêrio eles têm medo e tal, nê? Agora, os do ano passado (4ª série) era fogo... (...) porque a disciplina sempre tem assim algum... uma criança que briga, nê? mas isso a gente resolve na classe mesmo, dá conselho, fala. Eles entendem, eles aceitam melhor do que crianças maiores". (L<sub>8</sub>)

"... quanto ao comportamento é muito comportadinho, não me respondem de jeito nenhum, me tratam bem, não tenho problemas com nenhum deles. (...) E chamando a atenção direto porque realmente não param na carteira. (...) Aí eu dou uma bronquiniha neles, aí sentam, daqui a pouco ficam de pē, eu chamo atenção novamente, eles sentam e eu vou levando". (L<sub>1</sub>)

"Mais comum, olha, sô briga, um vai bater no outro. Fora isso não tenho indisciplina. (...) briga eu acho normal, não chego a considerar muito isso como indisciplina, não é? eu acho normal em criança. Criança que não briga é difícil encontrar. (...) brigam) a qualquer hora, a aula inteira, de vez em quando tem um lã batendo no outro, chamo atenção, falo que a escola é contínuação da casa, que irmão não é sô aquele que está em casa, que o que está na escola também é irmão, então que eles devem tratar bem. Agora, saber porque exatamente, eu não sei. Na hora todo mundo cala, fica quietinho. Daí a dois minutos, esqueceu e começa de novo". (L<sub>6</sub>)

"Bem, eu assim, eu prefiro... eu, carinho, nê? muita conversa, explicar para eles porque que não pode ficar bagunçando na classe, porque que não pode bater no outro. Fico conversando muito com eles para ver se assim... porque gritar, deixar de castigo, isso eu acho que não adianta, porque mandar para Diretoria, tem casos assim, que chega uma hora que não dá mais, nê? (O que ajuda?) A conversa, conversando demonstro carinho para eles, porque acho que eles são muito carentes em todos os sentidos, eles são carentes, nê? afetivo, alimentar, toda carência eles têm, então acho que isso ajudou". (L<sub>5</sub>)

Uma das entrevistadas reconhece seu despreparo, outra pondera que a maleabilidade é mais simpática e menos desgastante. Em alguns casos, chamar o pai aparece como um último recurso:

"Não sei o que você acha, mas é assim, às vezes eu analisando bem, eu acho que tá errado, nê? porque a gente nunca deve assim... então, quando eu vejo que o aluno não é, eu faço muito isso, eu comparo um aluno com outro entende? Eu não sei, é prá ver se eles sentem, porque às vezes eu não tenho como sair da coisa (...). Tem aqueles alunos que são organizados, que vêm com o caderno limpo e vêm limpo prá escola, vêm cheirosinho, tudo bem, e tem aqueles que é totalmente o contrário, nê? Tem aqueles que são educadinhos, você vê. (...) Inclusive eu já fiz isso e o aluno fica com raiva, sabe? (...) Então, inclusive eu chamei o pai desse aluno, nê? e conversei com ele porque ele só faltava me bater, sabe? Então, eu perguntei prá ele se em casa ele agia desse mesmo jeito com os pais dele, se ele não tinha aquela educação, (...) e eu falava: 'olha, você não vê como o coleguinha seu aqui é, você vê que ele é um menino educado, só respon-

de aquilo que ...' Então, o menino ficou bravo comigo, nê? Eu acho que fiz mal, nê? (...) porque eu estava valorizando um e desvalorizando ele, se sentiu, sei lã, bem pequeno e sei lã, eu tenho que aprender bastante, sabe?..." (L<sub>12</sub>)

"... em termos de comportamento é uma das piores (turma de 3ª série), parece que juntou todos os elementos maus lã. (...) as crianças de tão sabidas são até um pouco agressivas, um pouco briguentas, sei lã, não sei explicar. (Como lida com isso?) Contorno assim, eu... porque se eu entro na classe gritando e eu vou dar muito de mim e vou ter pouco resultado. A professora chata, sô entra berrando e pô, então eu deixo mais 'ã la vontê', deixo mesmo a critério deles, na hora de trabalhar, trabalhar, na hora de bagunçar, bagunçar, até ajudo, vem cã cantar, fazer um jogo e outro, sabe? levo eles assim, mais do tipo que parece que eles preferem hoje. Não adianta assim ser tão rigorosa, quem vai sofrer é sô você, eu acho. (...) (Em algum momento já se encontrou sem saber o que fazer com eles?) Já, porque quando eu vi cinco elementos que são terríveis na minha classe, falei: pô, vai ser duro de eu suportar esta classe até o final do ano. Aí falei com a Diretora, nê? e ela me disse: 'Você chama a atenção porque a partir de que eu chego na classe e dou uma lição de moral, por exemplo, aí você já perde a voz ativa, então, tenta você e qualquer caso assim que não tiver resultado, fala com cada pai de aluno (...) explica o comportamento de cada um que eu acho que de aí pode obter resultado'. E realmente eu fiz isso, falei com cada pai dos cinco que eu achava os piores da classe, modelaram e entrou na linha e agora estou levando e parece que está bem". (L<sub>7</sub>)

"Primeiro, nê? tento falar: 'gente vamos ficar quie-

tínhos', *ã* se não ficar eu peço novamente, eu vou pedindo, se eu ver que não dá mesmo, *ã* eu dou tarefa (...) e fecho mais a cara um pouco, *nê*? Se não parar falo: 'chamo teu pai aqui', e *ã*s vezes *jã* chamei, sabe? que *ã*s vezes a gente *sô* falar, falar, 'e la *sô* fala e não chama, *nê*?' então para provar a eles que eu chamo, *jã* chamei". (L<sub>3</sub>)

É interessante notar a necessidade de recurso *ã* autoridade externa. Nesse ponto, *hã* uma diferença em relação *ã*s professoras mais antigas da amostra de Carvalho que fazem questão de declarar jamais apelarem para a Diretora ou para os pais, por consideraram essa medida uma evidência da perda de autoridade. Interessante também é que, no caso de L<sub>7</sub>, a diretora, também mulher, sugere o recurso *ã* autoridade paterna-masculina. Ainda, quanto a essa questão, *hã* uma professora que reconhece a importância da autoridade do professor, embora possa se encontrar numa situação de tamanha impotência que apela para o "especialista":

"Não, o comportamento melhoraram, eram tristes, mas isso era por causa da liberdade que a professora (anterior) dava. (Que meios utilizou?) Ah! muito diálogo, ver se era certo ou errado, se realmente valia a pena o que eles estavam fazendo por que *prã* brincar ficava em casa. Então eles mesmos foram se conscientizando, porque também eu *sô* exigir e impor não ia adiantar nada, então eles mesmos foram chegando através de diálogos, conversas, debate. (alunos de 4ª série) Eles colocavam o ponto de vista deles e eu o meu e *ã*s vezes até eles ganhavam (...) e eu cedi (...) *jã* que não ia atrapalhar em nada, tudo bem, do resto desde que eu consiga dar o programa... (No entanto, com uma 1ª série problemática...) tipo jogar carteira para cima. Você den-

tro da sala de aula, de levantar sem mais nem menos, rasgar o ca  
derno do outro, de chutar. Eu saio prá buscar giz, eles enfiam  
 lápis, machucar, furar o outro, jogar a caneca na hora do lan-  
 che, pegar as coisas dos outros, esconder. É triste, você chega  
 na sala, você não sabe resolver, você não estava lá e vinte mil  
 fica falando, não foi ele, foi aquele, e que que você faz? (...) e  
então aí você grita, perde a paciência, deixa de castigo, se dou  
 castigo prá eles é não deixar repetir o lanche que eles tomam cin  
co, seis canequinhas. Tirar lanche, nunca tirei, pelo menos um  
 eles tomam, mas eu já cheguei a tirar a repetição. Nem assim, não  
 tem jeito, teria que ser feito um trabalho especial com eles, um  
 programa especial e eu também não tenho esse programa especial,  
 quer dizer, eu precisava de alguém que fosse especializada prá  
 pelo menos me passar o programa que... sabe? Agora eu não estou  
 mais com essa classe, graças a Deus". (L<sub>11</sub>)

Apenas uma professora declara-se autoritária, exi-  
 gente e enérgica<sup>33</sup> ao passo que outras enfatizam precisamente a  
 não-repressão:

"... eu sou muito enérgica com as crianças em matê-  
 ria de disciplina. Até a diretora já me falou que eu sou um pou-  
 quinho demais, não sei. (...) Ah! não, por exemplo, eu faço ques-  
 tão que eles fiquem em silêncio absoluto na fila, faço questão  
 que eles entrem em silêncio e um atrás do outro, sabe? bem di-  
 reitinho. Eu grito muito com eles, assim, falo alto, sabe? dei-  
 xo de castigo, então diz a diretora que as crianças ficam com um  
 pouco de medo de mim, mas ao mesmo tempo eu não sei se ficam mes-  
 mo porque eles conversam do mesmo jeito entendeu? quer dizer, lô

(33) Essa professora e a anterior são as únicas que se declararam insatisfei-  
 tas com as condições de trabalho da escola pública e cogitam deixar o ma  
gistério primário.

gico que eles têm um pouquinho, mas... Quando eu entro na classe fica todo mundo sentadinho duro, sabe? se saio na secretaria prá pegar qualquer coisa, quando volto, que eles estão fazendo aquela barulheira toda, quando eu entro eles cala a boca". (L<sub>13</sub>)

"Toda classe é premiada, eu tenho dois, não são maus, é que não param, mas com jeitinho vai. São crianças superativas, não sei se é de família, eu não sei, são dois meninos que não param quietos, de vez em quando eu coloco de castigo, mas nunca... nem um tapinha. Às vezes fico sem conversar com eles e digo que não precisa falar que eu não quero conversar com você, hoje não quero saber de você. Tem dias que, normalmente às sextas-feiras, tem dia que a classe está barulhenta, não sei porque. Às vezes quando estou nervosa, o mesmo acontece com eles, não é todo dia que a gente está calma. Eu acho que não existe classe disciplinada, a não ser que... eu acho que quando a professora é muito severa, mas acho que não funciona direito. Eu quando estudava tinha um professor muito severo, carrancudo, mas a gente não gostava dele. Para existir classe disciplinada tem que ter um professor assim e eu acho que não é bom para o aluno. (...) tira a liberdade dele. Por exemplo, tenho uma aluna minha que diz: 'professora, quero falar com Fulana um pouquinho', eu deixo: 'vai e volta logo'. Quer dizer, eu dou toda a liberdade para ele na classe como se estivesse na casa dele". (L<sub>9</sub>)

Se, como já foi referido, carinho e simpatia são as qualidades consideradas necessárias e importantes para o exercício do magistério (por essa e por outras entrevistadas), ser severo e carrancudo constitui uma imagem negativa e masculina. Esta professora declara que o professor severo não é amado e não é bom para os alunos; ela dá toda liberdade aos alunos como se

eles estivessem na **casa** deles — alusão ao lar/família. Coerentemente com a defesa do estereótipo feminino associado ao magistério, aparece a declaração explícita de que não inflige castigos físicos — "*nem um tapinha*". Contudo, chama atenção a informação de que rejeita os alunos indisciplinados ("*hoje não quero saber de você*") em face do discurso da paciência, do afeto, da doação — donde a possível inconsistência entre o discurso e as condições da prática.

Outra entrevistada menciona a influência desse discurso "afetivo-liberal-moderno" veiculado pela Escola Normal como conteúdo da formação para o exercício do magistério:

*"Bem, eu acho que o carinho que a gente aprende para a criança no curso normal, que a escola antiga era a favor da pancada e outras coisas. Eu acho que o elogio pra criança incentiva muito". (L<sub>10</sub>)<sup>34</sup>*

Os valores contidos nesse discurso, apresentados como positivos, visam conformar e orientar a prática segundo um "novo" modelo. Ocorre que os sujeitos que desenvolvem ou tentam desvolver tal prática são mulheres: há uma coincidência entre os valores que esse discurso coloca e os valores femininos associados ao papel materno. Por outro lado, o contexto em que essa prática deve ser desenvolvida é o da escola pública, geralmente de periferia, cujos alunos "carecem" de amor mas nem sempre correspondem ao "modelo amável" — vide depoimentos de L<sub>11</sub> e L<sub>12</sub> já a

(34) A esse respeito é interessante registrar que uma das entrevistadas (L<sub>4</sub>), que leciona em escola particular, informa que utiliza um sistema de reforço à base de bilhetinhos carinhosos para os alunos. Esse tipo de sistema tem sido adotado sobretudo por escolas particulares que pretendem oferecer uma educação "moderna" e enfatizam a utilização de métodos psico-pedagógicos e outros recursos apresentados positivamente como avanços e novidades. Nesse caso, todo o amor e carinho docente é expresso em palavras, oralmente ou por escrito, de uma forma que pode ser alienada em relação aos verdadeiros sentimentos experimentados.

presentados.

Igualmente, cabe muito bem nesse imaginário o esforço do único professor entrevistado para corresponder à expressão corriqueira: "um professor que é uma mãe":

(Que técnica usa para disciplinar a classe?) "Falando, não com energia, assim moderada, para eles obedecerem. Sem se irritar, é lógico. (Ilustra situações:) 'Por que está chorando, filha?' 'Porque eu não sei fazer a conta'. Chorando porque não... então aí é que... 'Filha, mas não precisa chorar, deixa, talvez com o tempo, com o tempo daqui a 2 ou 3 dias, semana que vem... não fique nervosa'. Quer aprender. Já tem outro que, sei lá, não liga, é sossegado". (L<sub>2</sub>)

Ainda a esse respeito, é excepcional o depoimento da professora de escola particular componente da amostra de Lequerica que expressa uma visão e posição mais realistas tanto em relação aos próprios limites pessoais e aos limites da situação de sala de aula, quanto nas críticas à formação na Escola Normal. Por um lado, ela também se utiliza de preleções sobre os benefícios da aprendizagem, fala da vida, de justiça, de respeito ao direito do outro de aprender, de amor. "... eu tento não ser uma figura repressiva. Às vezes eu chamo atenção, mas eu sempre chego e converso, faço uma brincadeira, sabe?" (L<sub>4</sub>). Cita casos de alunos problemáticos, filhos de pais separados, que não moram com pai e mãe, filhos únicos, "crianças elétricas", que atrapalham a aula, alguns com problemas de aprendizagem. Apela aos pais via Orientadora Pedagógica, mas nem sempre encontra colaboração. Por outro lado, acha que o que ajudou a melhorar o comportamento dos alunos foi mostrar-se para eles como uma pessoa normal, "que eu

também tenho os meus limites, que a minha paciência também acaba, que eu também fico doente, sabe?" (L<sub>4</sub>)

"No Normal, eu acho que assim uma falha do Curso Normal, que eles colocam assim, muita ilusão, eles dão muito, por exemplo, assim a Psicologia, certas regras que eles dão para a gente, o jeito de compreender a criança, porque ela tem problema, porque... Acontece que você entra numa classe, é certo que você, eu pelo menos tento levar em conta a criança com seu problema, mas você está dando aula não é nem para um, nem para dois, nem para dez, é para 35 no mínimo, então às vezes você quer explicar, por causa daqueles que têm problema, eles prejudicam o que você está dizendo porque geralmente são assim, cada uma reage de um jeito, né? assim, uma que reage de maneira agressiva, então elas não sentam, elas cutucam um ao outro, elas não fazem tarefa, elas perturbam, você está explicando, elas perguntam uma coisa totalmente diferente, então você pensa: puxa! não é? de repente faz o que? dá um pega? chama atenção de uma maneira drástica? ou então pega e dá um berro na sala ou então fala e na hora de ver a lição não fez a lição, tá, marca um ponto negativo. Eu faço assim: eu vou marcando, né? quem não fez a lição para mim poder fazer uma nota de participação dela na aula, como que ela rendeu durante o bimestre. Então, às vezes você não pode fazer aquilo que o Normal fala para a gente fazer, às vezes sim e às vezes não. É isso que eu acho que fazem muito no Normal, eles não põem assim a coisa na realidade, sabe? eles ensinam muito assim para você lidar com a minoria, não com uma classe numerosa".

(L<sub>4</sub>)

Finalmente, cabe ressaltar o procedimento utilizado para controlar a indisciplina mencionado por uma das entrevistada

das. Trata-se do procedimento mais simples e apropriado, conquanto raramente explicitado: manter o aluno ocupado, torná-lo participante ativo do processo ensino-aprendizagem<sup>35</sup>.

*"Bom, eu dou matéria. A gente não pode deixá-los sem fazer nada. Dou matéria, exercícios sempre variados, não me demoro muito numa coisa sô. Eles têm que estar trabalhando, senão bagunça mesmo. Minha classe é (disciplinada), estou contente,(...) sempre tem dois ou três que gostam de conversar, de sair do lugar sem pedir licença. (...) minha classe é legal. Eu falo com eles e eles obedecem, não me fazem ficar muito nervosa. Eu dou matéria". (L<sub>9</sub>)*

Ocorre, porém, que a professora utiliza tal procedimento como uma forma de castigo, o que é coerente com a imagem de que o professor bom, simpático, amigo, é aquele que conversa com os alunos, que tolera a dispersão e algazarra, que não exige esforço demasiado dos alunos. Ou seja, quando a professora está irritada é que se comporta como professora: dá matéria.

*(E no dia que está irritada?) "Ah! eu castigo eles na matéria, encho a lousa, dou matéria e termino, dou de novo e eu explico para eles: 'olha, é matéria, porque vocês estão impossível'". (L<sub>9</sub>)*

Quanto às dificuldades de aprendizagem, um problema repetidamente mencionado — pode-se dizer que as professoras basicamente queixam-se da problemática e, de fato, não sabem como

---

(35) Apenas uma outra professora (L<sub>10</sub>) faz idêntica referência, enquanto a maioria declara utilizar-se de preleções sobre o bom e mau comportamento. Pode-se supor, entretanto, que as dificuldades encontradas consistam precisamente em conseguir manter os alunos concentrados nas atividades, o que decerto não depende exclusivamente do esforço da professora.

lidar com ela; muitas têm classes de repetentes, ou de alunos classificados como fracos. As explicações, no mais das vezes, são bem sucintas: os alunos não têm vontade de estudar, não têm interesse, são desatentos, preguiçosos, não fixam, não raciocinam, "não querem nada com nada". As causas das dificuldades de aprendizagem são atribuídas às condições familiares e sócio-culturais desfavoráveis: problemas materiais, alimentares, de saúde, afetivos, "falta de educação e convívio social", pais e mães desinteressados, falta de pré-escola.

Um<sup>a</sup>s poucas entrevistadas descrevem as dificuldades: imaturidade — *"crianças que não conseguem fazer um pauzinho numa linha"*, não sabem passar da letra de forma para a letra de mão, sabem copiar mas não escrevem a palavra ditada, não conseguem unir pedacinhos para formar palavras; problemas de comportamento — crianças dispersivas (L<sub>13</sub>); trocam letras, não conseguem escrever, *"decoram, mas na hora de escrever não sai nada"* (L<sub>6</sub>);

*"erros de letra, vocabulário, sabe? mais neste aspecto de Língua Portuguesa. Não se importa de escrever mal, não obedece, não tem assim capricho, leva meio relaxado, não tem assim... a letra feia não dá pra entender mesmo, muito rabisco. (...) eles sabem, não faz porque não quer, sabe que tem que olhar na lousa e copiar certo. Mesmo copiando eles se enganam em metade das palavras, entende? não tem jeito, é uma coisa assim, uma falta de atenção deles mesmos"*. (L<sub>7</sub>)

Algumas professoras admitem não saberem explicar tais dificuldades, enquanto outras arriscam explicações confusas; explicações para o bom aproveitamento também são nebulosas:

"... a criança que tem um nível um pouquinho melhor que essas crianças de favela, parece que têm a mente assim mais aberta, tanto que a gente já fala, já pega logo, não tem assim dificuldade de aprender alguma coisa, então já aprende, a gente fala uma vez e já não precisa falar duas, já fica sabendo, nê? Agora essas outras, eu acho que têm mais dificuldade, então você tem que ficar batendo sempre naquilo, nê? (...) tem criança, tem lá uma que ainda nem saiu da coordenação motora, ela, por mais que eu faço, eu dou atividade em caderno, dou atividade em classe, eu nê? adotei cartilha, ela não pode comprar, eu dei a cartilha, mas a gente nota que a criança não tem assim nenhum interesse. Eu não sei se é porque ainda ela vai completar sete anos, eu não sei. Acho que ela não está preparada ainda para a 1ª série, eu acho que se ela estivesse fazendo o 'prezinho' para ela seria muito melhor, que no pré já tem brincadeiras e a 1ª série é mais puxada e ela... (...) mas muitas que no primeiro bimestre tinham assim dificuldade, já no segundo bimestre já conseguiram se igualar aos outros e que nem tem uns, não muitos, nê? assim de modo geral, e outros não consegui ainda sabe? não sei porque. A dificuldade acho, ainda não sei, eu não descobri ainda o porque dela, porque o mesmo que a gente tentou com aqueles que tinham dificuldade, tenta com eles, mas a cabeça deles não, ainda... não conseguiu ainda ir avante. (E a causa do bom rendimento?) Olha, dos meus, os que têm mais aproveitamento, ou bom aproveitamento, alguns é que tiveram, nê? o 'prezinho' outros é porque sabe? acho que já vêm preparados para a 1ª série, então vêm com aquela firmeza nê? parece que a cabecinha deles diz: não, e eu vou conseguir e eu vou, então já faz tudo o que tem, bem forçado. Eu acho que é isso". (L<sub>8</sub>)

Uma professora realça as "carências", as deficiênci

as acumuladas por culpa dos próprios professores, a falta de apoio das mães; mas, apesar do longo discurso, limita-se a apontar esses fatores isoladamente sem analisar as relações entre eles ou o papel da escola diante das carências.

"Eles são tão carentes que nem a cartilha metade da classe tem. Então manda fazer cópia em casa, não faz porque não tem, falta porque a mãe precisou sair e ele ficou com a irmãzinha, então eles mais faltam do que vêm à escola. Em um mês não teve nem um dia que a classe tenha vindo todinha, nem às avaliações (...) e nem a mãe sabe que tem reunião hoje de pais e mestres. ... É muito distante (...) e o aluno também, ele não acha que é importante a escola tanto que ele nem vem (...) no dia que eu falto eles nem entram (...) quer dizer que eles não têm vontade porque se vêm são distribuídos, vão pra outras salas e assistem aula, agora eles também não têm mais estímulos. Três, quatro anos fazendo o 1º ano e não conseguem aprender, quer dizer, que eles deveriam ser encaminhados para tentar resolver o problema deles e não ficar a vida inteira no 1º ano, tentar solucionar. Agora, eles não têm dinheiro, meios para isso, então vão ficando, tem uns que desistem, outros vêm por vir, vêm sem lápis, sem caderno (...) Eu acho que é a carência dos alunos da periferia, e problemas que eles trazem de casa que dificulta na sala de aula, é esse o maior problema, é a falta de compreensão em casa, pai que bebe, bate na mãe. (Cita um caso de aluno cujo rendimento caiu desde que o pai começou a beber e a espancá-lo. Queixasse de que as mães, sobretudo dos alunos mais problemáticos, não comparecem às reuniões) ... trazem problemas de casa, não têm mãe, não têm pai, não têm nada. (...) Criança é carente em alguma coisa e é o que acarreta problema na escola.

(Em relação a uma turma de 4ª série) "É um 4º ano que não tem a matéria do 3º, então está difícil. Agora, isso foi falha da outra professora, eles não são 'burros', é que ela não deu. (...) Agora, tem alguns alunos que têm muita dificuldade, não têm condições de estar nem na 2ª série e agora estão na 4ª. (Que tipo de dificuldade?) Não escreve, numa composição não diz coisa com coisa, não tem seqüência, (...) as quatro operações que são fundamentais eles não sabem fazer. Multiplicação no 4º ano não sabem, tabuada no 4º ano... é triste, né? (E por que têm essa dificuldade?) Porque foi relaxo da professora. (adiante, retoma o assunto:) A dificuldade é de muito atrás; problemas com operações, não saber armar uma conta, isso numa 4ª série é duro. (Por que?) É que a professora foi empurrando. (...) Eu tenho dois alunos que estão reprovados já porque não têm condições. Já falei prã mãe, não escreve nada e não tem raciocínio nenhum, ele lê um texto e não sabe dizer o que leu, (...) então esse aluno não vai adiantar ser aprovado, ele teria que voltar prã uma 3ª série porque a falha está lá atrás". (L<sub>11</sub>)

As esparsas tentativas de explicar as dificuldades de aprendizagem constituem um aglomerado de fatores que mais afetam o aluno do que as condições escolares, se bem que o desempenho docente apareça aqui como foco de preocupação das entrevistadas. As condições escolares, quando mencionadas, não o são com a relevância cabível. É interessante notar que algumas professoras não apenas colocam a questão em termos pessoais como oscilam entre "culpar" o aluno ou a si próprias quando tentam elaborar uma explicação.

"Eu acho que a falha é mais dos alunos mesmo, sabe? Eles não conseguem atingir assim o todo, já que são alunos repe

tentes de 2, 3 anos. (...) eles têm muita dificuldade, então eu também tenho porque (...) às vezes tento, uso até assim, até duas cartilhas, entende? (Quais as maiores dificuldades dos alunos?) Então, eu não sei, eu acho que assim, quer dizer, justamente por eles não serem umas crianças bem nutridas, entende? Então isso aí atinge muito psicologicamente, né? Às vezes eles na hora conseguem ler bem, mas depois eu passo um exercício e eles não conhecem mais a letra, entende? Então tem que ter também muita paciência, tem que estar ali, é batendo, batendo, e não era bem isso que eu queria, sabe? Assim a gente comparando com outros que às vezes conseguem já dominar tudo e aquele que não consegue, eu não sei, sabe? deve ter algum problema<sup>36</sup>. (Por que acha que alguns conseguem?) Como assim? Eu acho que depende da motivação que vem, né? criatividade, e a gente não tem tempo pra isso. Às vezes a gente quer criar as coisas, mas o tempo eu acho que é muito pouco. (... E quanto às causas do baixo aproveitamento de alguns alunos:) É isso que eu tenho um ponto de interrogação bem grande, eu não sei se existe falha só minha ou existe falha do aluno, ou... porque se fosse só na minha classe que tivesse acontecido isso, aí tudo bem, mas acontece também nas outras classes, então fica esse ponto aí". (L<sub>12</sub>)

"Tem alguns que eu não sei, não aprendem, sabe? porque tem esse problema aqui né? Não sei se é uma deficiência, quer dizer, a gente nunca deve falar que é uma criança meia ruinzinha da cabeça, mas eu realmente acho que é porque tem alguns que são,

(36) Neste ponto, a professora apresenta uma posição "curiosa" a respeito da "democratização" da escola pública: "Uma coisa que achei também, não sei se porque na minha época era assim, você estudava o primeiro ano, né? na 1ª série, daí no segundo ano você ficava, se você não passasse naquele ano você tinha que sair da escola e dar a vaga pra outro, e aqui, eu acho assim que dá muita oportunidade pro aluno. Então ele se acomoda naquilo e como tem escola pra estudar... Eu não concordo muito com isso, se fosse como antigamente talvez eles procuravam um..." (L<sub>12</sub>)

que têm mais dificuldade, são mais lentos para aprender, mas aprendem, agora, tem uns que não aprendem, não adianta. Então eu tenho a impressão que deve ser isso, nê? espero que seja, senão quem está em falta sou eu, nê? e às vezes até pode ser, nê? Como eu não tenho muita prática... mas é que eu tenho um grupo que vai bem, sabe? vai bem em tudo, e evidentemente não é fácilímo, nê? Às vezes erram, esquecem e tudo, mas na hora logo depois eles já pegam (...). Agora esses não aprendem mesmo de jeito nenhum. (...) Então, sabe? é uma coisa impossível você ensinar a criança a ler no meio de trinta, nê? você não vai ficar as quatro horas em cima dela, quer dizer, não dá, agora não sei se é problema de alimentação, sabe? meio fraco, ou não sei o que é, não. E eu não tenho ainda tarimba prá..." (L<sub>13</sub>)

"Olha, no começo pensei que fosse deficiência minha, e de fato no começo acho que tinha as minhas deficiências, mas eu fui vendo que a deficiência não é só minha, que tem problema de alimentação deles, nê? problema de, quero dizer, pegar no livro, ter aquele desembaraço, e não tem contato assim com bibliotecas, com livros, o pai em casa que saiba, que fique explicando. Isso então acho que atrapalha bastante, problema de visão, deficiência alimentar; isso tudo influi. Os que estão melhores são os que não sei se por coincidência, mas os que as mães estão sempre comigo, perguntando como é que vai o aluno. Mando recado, elas passam lição em casa que eu já pedi, que são o tempo da escola é pouco. Não é que seja pouco, nós temos alunos demais, então o tempo, para todos aqueles alunos é pouco, nê? nós deveríamos ter menos alunos, então pedi ajuda para elas". (L<sub>6</sub>)

Um outro aspecto que aparece recorrentemente nessas explicações refere-se à alimentação e nutrição dos alunos (vide

depoimentos anteriores). Esse aspecto é particularmente interessante porque exemplifica o conteúdo de certas representações sociais; nesse caso, podem-se identificar três elementos componentes da representação: um elemento concreto — os alunos de fato são muito pobres e alimentam-se muito mal; um elemento pseudo-científico tornado senso-comum<sup>37</sup>, qual seja, a crença na relação entre desnutrição e baixo rendimento escolar; um elemento propriamente característico do papel feminino — a qualidade de "nutriz" expressa na preocupação com a alimentação dos que, de uma ou de outra forma, dependem de si.

(Os alunos que têm bom aproveitamento) "... são alguns de um nível melhor, que você vê que a criança tem um nível melhor, talvez esse fato deles não se darem bem em língua portuguesa depende muito da situação do aluno em casa, né? sei lá, como que é, sei lá, eles... enquanto que essas crianças que têm condições de ir melhor... você pode ver, é um nível de pessoal que tem condições melhores em casa, tem um ambiente melhor. Essas crianças aqui são assim, (...) muitas eu acho que nem se alimentam bem (...) todas manchadas, sem disposição, indispostas, fica aquele desânimo, tudo isso por que? Porque alimentação, nutrição e isso abrange muitos setores". (L<sub>7</sub>)

"Eu acho que tem criança que não está assim, bom de saúde. Eu até já falei com eles, não sei se é problema de ane-

(37) Divulgou-se durante as décadas de 60 e 70 no Brasil uma série de resultados de estudos sobre fome, alimentação e nutrição que foram mais ou menos assimilados e implementados nos projetos desenvolvimentistas. A merenda escolar, por exemplo, foi uma medida adotada institucionalmente em larga escala. O saldo dessa questão é que até hoje se ouvem professoras primárias a justificarem as dificuldades de aprendizagem e o baixo desempenho de seus alunos como consequência da deficiência alimentar. Vide particularmente o depoimento de L<sub>12</sub>, em que a desnutrição é associada de modo vago e implícito a distúrbios cognitivos — de acordo com suas palavras, a má nutrição "atinge muito psicologicamente".

*mia, vermes ou de alimentação fraca. Eles não têm condições de apresentar bom rendimento, mas é porque eles estão com problemas. (...) eu tenho filho, então como a gente já está acostumada a cuidar de criança, a gente vê neles também que não está tudo bem".*  
(L<sub>9</sub>)

É curioso observar que nesse caso se faz referência à indisposição e ao desânimo dos alunos para explicar as dificuldades de aprendizagem. Em outras ocasiões, quando discorrem sobre a indisciplina dos alunos, essas e outras professoras apresentam a imagem de um aluno "cheio de energia", superativo. É possível que as professoras não estejam falando dos mesmos alunos nos dois casos; entretanto, cabe ressaltar aqui certas características que marcam esse tipo de discurso: a generalização, a imprecisão e a dissociação entre diferentes aspectos e situações relatadas.

Tampouco estão ausentes os exemplos de explicação extremamente simplista:

*"O aluno, hoje em dia, ele tem pouco interesse na escola, tem mais para bagunças, não tem assim, não leva o estudo com tanta... como deve levar. (Por que acha que falta interesse?) Não sei, hoje em dia o ensino está muito assim, está piorando mais. Eu ainda sou do tipo assim que devia voltar aquela palmatória, sabe?<sup>38</sup> ser mais rigoroso no ensino, ultimamente está meio*

(38) Essa entrevistada, quando não foi diretamente questionada, deixou passar algumas informações interessantes. Nesse ponto, por exemplo, colocou-se a favor da palmatória embora não insinuasse qualquer coisa semelhante quando indagada sobre disciplina ("não adianta assim ser tão rigorosa"). Igualmente, mencionou em outro momento que "não tenho tanto dom para lidar com criança, não tenho uma vocação assim, para criança totalmente, aquele... sabe?" Seu depoimento é atípico no que se refere ao discurso do amor docente; não se declara satisfeita, por exemplo: "Eu

badernado. Eles não querem saber de nada, por mais que a gente queira dar, eles não querem saber de nada, não leva com tanto interesse. As causas disso aí? O mundo de hoje, é, o pessoal de hoje está tudo assim, a geração ultimamente está toda desinteressada, fora isso, como é que se diz? Salvo alguns entre aspas, não? tem os que têm interesse, têm força de vontade, outros não, nem sei o que vai ser dos jovens de hoje". (L<sub>7</sub>)

"Tem, tem um que é preguiçoso. A gente vê que os outros estão escrevendo e ele não. É preguiça. Ah! é difícil resolver este caso porque a gente fala com ele, ele começa a escrever, eu viro as costas, ele para. Eu tenho dois alunos assim. É preguiça". (L<sub>9</sub>)

Esses depoimentos contêm aspectos concretos descritivos de dificuldades do cotidiano escolar possivelmente ampliadas pela "liberalização" da relação adulto-criança (a não utilização de punições como a palmatória é associada ao "desinteresse dessa geração") e, sobretudo, pela mudança na origem social da clientela escolar a partir da ampliação do acesso à escola elementar. Em várias ocasiões as professoras manifestam estranheza diante do "tipo" de alunos que têm — é difícil suscitar seu interesse e empenho, fazê-los trabalharem. Porém, em nenhum momento são questionadas as condições da escola, o currículo, a própria prática docente. Uma vez que as explicações referem-se a características pessoais dos alunos ou a características psicossociais de uma geração, mais uma vez coloca-se a pro-

---

(38) Cont.

acho assim, a pessoa deve estar naquilo que a satisfaz, mas totalmente ainda não conseguiu isso"; entretanto, não se diferencia do grupo no tocante à falta de respostas específicas e precisas: nem se declarou insatisfeita com as condições de trabalho nem apontou condições adversas.

blemática fora do âmbito da escola e da sala de aula. As informações a respeito de como lidam com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, ilustram bem esse ponto, ou seja, mostram o vínculo entre o nível das explicações e a prática adotada:

(Sobre os alunos que apresentam baixo rendimento por que supostamente têm problemas de saúde:) "Eu mando recado pra mãe. Mesmo na sala eu falo para a criança: 'fala pra sua mãe que você não está bem, fala pra sua mãe te levar ao médico'. (Sobre os alunos "preguiçosos:) Eu mando bilhetinho para a mãe, escrevo no próprio caderno: 'seu filho não quer escrever na classe, então vai escrever em casa'. Quero três cópias disso, quero tal exercício pronto para a próxima aula. Dá resultado porque lá com a mãe, ele tem que escrever". (L<sub>9</sub>)

Outra professora também informa que "encaminha" os alunos problemáticos ao médico, ao posto de saúde; não cobra a ajuda da família ou, mais precisamente, das mães — reconhece sua impotência: "... vou deixando, nê? porque não tenho prática e não quero piorar, nê?" (L<sub>13</sub>)

Essa mesma impotência gera, num outro caso, a postura do tipo "compreender e aconselhar":

"... a gente tem que compreender que a criança deve ter algum tipo de problema pra sentir tanta dificuldade assim... (E quando descobre que a criança tem algum tipo de problema, o que faz?) Ah!, eu procuro, sei lá, conversar com a criança, eu vou perguntando o que acontece, mas é muito difícil elas falarem, elas não falam, não será que sentem medo, ou o que é, (...) não falam nada, nada. (...) Mas meu desejo é aconselhá-las...(Pa

ra tratar com esses alunos, sentiu necessidade de algum conhecimento, de algum material?) ... tudo o que você vai fazer é bem melhor quando você tem mais conhecimento, então, eu aprendi isso na escola, que a gente deve conversar com a criança, a gente não deve lá chegar e brigar com a criança, muitas vezes mesmo é preguiça, né? quando não querem fazer as coisas que a gente manda é preguiça, então aí, né? a gente procura perguntar para ela o que ela tem, então eu falo bem dela e às vezes ela faz, às vezes não. Eu jamais obrigo a criança a fazer alguma coisa, não quer fazer, paciência, no dia que ela estiver disposta ela faz, porque deve ser difícil você fazer uma coisa obrigada, embora ela veio na escola pra aprender, mas se eu peço, eu imploro pra criança a lição que eu peço, ela não quer, eu não vou matar a criança para ela fazer aquilo, jamais. Ela fica lá. Quando vê, percebe que veio na escola não é pra brincar, conversar, então com o tempo a criança pega o jeitinho e vai em frente". (L<sub>1</sub>)

Pode-se observar nesse depoimento uma tamanha vagueza e imprecisão relativa às dificuldades de aprendizagem que estas se confundem com o desinteresse e a indisciplina. Mais uma vez a professora explicita que adota uma postura não-autoritária e não-repressiva e tenta legitimá-la declarando seguir a orientação aprendida na escola normal.

Hã professoras que relatam como se desdobram tentando prestar algum tipo de assistência mais individualizada e atendimento diversificado e específico para grupos de alunos, ou seja, diante das dificuldades de alguns vêm-se obrigadas a trabalhar ao mesmo tempo com grupos, programas e ritmos diversos.

"... mais ou menos a metade da turma está com bom a

proveitamento. O resto está bem deficiente porque estou repetindo a lição todo dia, todo dia, e passo lição para casa, chamo leitura individual, repito bastante na lousa, mas tem aluno que parece que não vai mesmo. (...) Olha, eu faço o seguinte: os que estão mais adiantados às vezes eu passo desenho para todos e então eu pego os que estão mais atrasados, vou um por um, paro o desenho e ponho em cartilha, coisas para escrever, um negócio assim. (...) é um negócio assim meio esquisito, um dia parece que todo mundo sabe tudo, vou passar para outra lição, chega no dia seguinte que vou recordar, que faço o ditado, mas todo mundo esqueceu tudo, eu tenho que voltar, não faço a lição nova". (L<sub>6</sub>)

Outra entrevistada relata como procedeu para melhorar as dificuldades de ortografia de seus alunos de 4ª série:

"... porque a criança escreve errado, é só a leitura. (...) Quanto mais leitura, mais eles vão vivenciando as palavras, né? então teve melhora. (...) é pouquíssimo tempo, mas eles já tiveram uma melhora fantástica. (O que mais ajudou a melhorar?) Ah! trabalhar sem parar, né? intensivamente com eles, sem parar nem um minutinho, quer dizer, sempre retomando a matéria, quer dizer, dar a matéria de 4ª e voltar na de 3ª, porque sabia que a dificuldade está na de 3ª, então eles mesmos foram tendo facilidade para descobrir as coisas, tabuada, jogo de tabuada, competição, e isso ajudou um pouco". (L<sub>11</sub>)

Entretanto, persistem as dificuldades de alguns alunos, de modo que o esforço da professora encontra limites:

"... poucos têm dificuldade, então aí estes poucos têm que se virarem em casa, procurar fazer o dever, aí não dá pra

atender individual meia dúzia que está prá trás numa classe de trinta e poucos onde já... . E também não posso prejudicar quem está indo. (...) Geralmente quando dou exercício na lousa, são eles que vão e eles têm que falar oral o que eles estão fazendo". (L<sub>11</sub>)

Apenas mais uma outra entrevistada explicita o procedimento pedagógico adotado com os alunos que apresentavam dificuldades de acompanhamento: enquanto um grupo trabalhava sozinho, ela atendia a um outro grupo; depois voltava ao grupo anterior, corrigia, e assim sucessivamente. "Era a gente se doar o triplo, principalmente que era uma 1ª série, né? mas dá prá você trabalhar". (L<sub>10</sub>)

Uma única professora coloca essa problemática em termos de "falha da escola", questionando a existência das "classes heterogêneas" — um problema frequentemente mencionado. Ao final, sugere que com a experiência adquire-se consciência de que as determinações não são meramente individuais e subjetivas:

"Eu tenho assim alunos ótimos, entende? Você termina de passar o exemplo na lousa, eles já têm o exercício resolvido, feito e respondido. Em compensação tem uns fracos que não vão prá frente mesmo. (Como consegue trabalhar com os dois tipos?) Prá você ver como existe falha do professor e da escola em si, entende? porque se você pega uma classe que tem só alunos repetentes e põe dez alunos que nunca foram nem na pré-escola e põe ali misturado, você acha que você atrasa o programa, e não sabe se dá aula só pros alunos que já estão acompanhando, não sabe se dá aula só prá aqueles que... (...) por isso eu não culpo só a mim sabe? eu tenho falhas, mas tem também falhas na escola. (...)

*Se você pegar gente que tenha mais experiência... (Acha que ia ver as mesmas coisas?) (...) você ia ver que a gente tem razão, né? a gente que entrou aqui, por exemplo, este ano, está vendo isso aí, imagina quem já... faz tempo". (L<sub>12</sub>)*

Entretanto, a situação em que a professora se encontra é tão difícil de lidar que, embora possa ensejar o desenvolvimento de uma visão mais sócio-estrutural quanto à compreensão dos problemas — a partir do questionamento das condições escolares, por exemplo — pode igualmente ensejar a mera utilização dos recursos de mulher: paciência e dedicação. Essa mesma professora diz que os pais dos alunos "não sabem nem como conversar com os próprios filhos, não tiveram boa educação". Aqueles que compareceram à escola "falaram que não podiam dar jeito no aluno, que eles batem muito, que é isso aí. (...) daí eu comecei a sentir que o aluno era assim porque também era culpa dos pais, então, eu procurei ter mais um pouco de paciência com os alunos né? me dedicar um pouco mais a ele, porque no começo eu achava que ah! o aluno é péssimo, e depois eu percebi que não era culpa só do aluno". (L<sub>12</sub>) Para enfrentar a luta cotidiana em sala de aula esses são os únicos recursos disponíveis de imediato.

#### 6.4.2 Os aspectos relacionados às condições escolares

As condições escolares que dificultam o trabalho da professora, muito pouco mencionadas diante da bem conhecida situação das escolas carentes, resumem-se a: classes numerosas, turmas heterogêneas, remanejamento de turmas (que mesmo objetivando solucionar a heterogeneidade, acarreta uma redefinição e um recomeço do trabalho com novo período de adaptação para os alu-

nos), "tempo insuficiente" (ou seja, calendário escolar curto para o alcance dos objetivos nas condições disponíveis), falta de material didático, falta de orientação pedagógica.

Poucas entrevistadas explicitam as relações entre essas condições, a prática desenvolvida e os resultados obtidos, embora, como já foi registrado, as queixas a respeito da indisciplina e das dificuldades de aprendizagem sejam muito frequentes. É como se os limites objetivos às possibilidades do trabalho pedagógico não fossem percebidas ou fossem simplesmente aceitos. Como Mello já havia verificado, são as professoras com melhor preparo e mais estudiosas as que percebem as implicações das condições escolares (mas, nos casos aqui considerados, trata-se de indivíduos que pretendem deixar a escola primária, como já foi referido anteriormente). Por exemplo:

"... tinha uma fileira que tinha a cartilha até a jarra, outra tinha até a do gato, então tava completamente... Eu não sei dar aula assim, nunca dei e acho muita dificuldade (...) então, dava uma lição pra uma fileira e a que não fazia nada, fazia uma bagunça e acabava com a disciplina da classe. Então, aí eu fiz remanejamento com outra professora, eu dei os bons e ela me deu os que não estavam acompanhando na classe dela, então aí ficou apesar da classe ficar todinha com aluno que não sabia nada, mas ficou homogênea, né? (...) então comecei do 'b a ba', comecei com coordenação motora, comecei com o 'a e i o u', ditongos, pra depois então, passar para sílabas. Este mês consegui dar o 'ba, be, bi, bo, bu' e o 'ca, co, cu' e eu avaliei só isso. Então, teve aluno que fez isso, mas eu não posso dar nota, então eu tive que abaixar a nota. Porque se eu der uma nota alta, ele fez toda a prova e ganha uma nota alta, como vou reprovar no fim

do ano? e ele não pode passar sô com o 'ba, be, bi, bo, bu'. Então, eu tenho que segurar a nota do 1º bimestre porque ele não tem condições de passar, eles não têm condições de acompanhar uma 2ª série, porque eu não posso avaliar no 2º bimestre sô duas 'famílias', eles teriam que estar na metade da cartilha. (...) Na faculdade também a gente discute muito isso, a utopia da coisa nê, você aprende que é maravilhoso... a gente tá numa realidade que não pode ser aplicada, não tem fundamentos, muita coisa que a gente aprende na faculdade, no normal, é sô que é bonito você saber que é bonito prá uma escola, mas a realidade é outra".(L<sub>11</sub>)

Exceto raríssimas tentativas isoladas, como a descrita neste último depoimento, as professoras não mencionam nem parecem sugerir que vislumbram qualquer possibilidade de intervir de alguma maneira nas condições escolares para melhorá-las e assim facilitar seu trabalho e o desempenho do aluno. Como já foi amplamente repetido, a passividade é uma característica da prática da professora primária em relação às suas condições de trabalho. Mas o despreparo pedagógico tem um peso importante na conformação da prática, como se verá a seguir.

#### 6.4.3 Os aspectos relacionados com o próprio desempenho

De modo geral, as professoras atenuam e por vezes negam as dificuldades referentes ao seu próprio desempenho. À medida em que Lequerica especificava as questões pertinentes ao processo ensino-aprendizagem — como planeja e prepara aulas? que metodologia e estratégias utiliza? como avalia? sente necessidade de aperfeiçoamento? — algumas dificuldades foram sendo reveladas explícita e diretamente ou implícita e indiretamente: não

saber como dar aula, como registrar matéria, como fazer planejamento, como avaliar (alunos repetentes, comportamento), como alfabetizar, preparar exercícios, ensinar matemática, conta de dividir. Algumas professoras confessaram, em diferentes momentos da entrevista, sentirem-se inseguras, "perdidas":

*"Olha, no começo, eu estava assim, perdida, perdida completamente, sem saber o que fazer, como tirar a lição da cartilha e passar para eles, como jogar lição no quadro, fazer exercícios, tudo (...) passar exercícios, lições... tem hora que eu fico completamente perdida né, então tenho que perder tempo, de novo ficar olhando os livros da minha filha que já passou, fico olhando mais ou menos as lições dela para poder acompanhar". (L<sub>6</sub>)*

A falta de domínio pedagógico revela-se em muitos casos. O planejamento, por exemplo, nem sempre é percebido como uma etapa do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem; muitas vezes, constitui um momento estanque, sendo feito apenas para cumprir uma exigência burocrática, sem relação com a prática de sala-de-aula. A maior parte das entrevistadas não domina sequer a terminologia da "didática", não compreende perguntas simples dirigidas pela entrevistadora, nem descreve claramente o procedimento de ensino<sup>39</sup>. Não é surpreendente que algumas professoras informem não ter participado da elaboração dos planos de ensino que supostamente desenvolvem:

*"O ano é todos igual pra 1ª série, agora o bimestral cada um faz o seu, mas o meu eu não fiz porque quando eu cheguei*

---

(39) A professora que leciona em escola particular é uma das exceções: tem noção de planejamento, recebe orientação pedagógica, avalia o próprio trabalho, identifica dificuldades específicas, procura coisas diferentes, lê, faz consultas na biblioteca, faz semanário, plano de aula, e labora materiais.

jā era época de entregar. Você sabe, marinheiro de primeira viagem, você sabe, eu não tinha condições, nē? de jeito nenhum de fazer. (...) não tinha base nenhuma, nunca lecionei... Eu me virei pelo seguinte, eu olhei no caderno das crianças e baseei mais ou menos pelo que eles estavam aprendendo, então, eu dei uma sequência. (Quanto ao planejamento que já encontrou pronto:) O que eu achei? É, achei bom, não estava ruim, não, baseado na-quele lā, dā prā fazer o da gente. (...) não, não mudei nada, eu não sabia como eu ia mudar, eu não sabia como era o certo, não mudei nada". (L<sub>1</sub>)

"Olha, as professoras me ajudaram, sim, porque de planejamento eu não sabia nada, eu tinha esquecido, mas comple-tamente. Eu não estava nem lembrando que era o professor que tinha que fazer o planejamento, eu pensava que a escola dava prontinho para a gente e era sō seguir, nē? Então, o primeiro mês foi horrível, tive atē vontade de chorar, tive vontade de desistir, de largar tudo, viu? Aí no segundo já me ajudaram e acho que no terceiro não sei, se saí sō, mas eu achei bastante dificuldade. Primeiro, que eu não sabia o que dar, nem objetivos, nem...nada sabia, não sabia também onde eu encontrar isso daí, de onde ti-rar. (...) Aí, cada uma foi fazendo o seu, fui pegando de uma e de outra e fui tirando mais ou menos a necessidade da minha classe. Formei o meu". (L<sub>6</sub>)

"Olha, nós fizemos assim, um método mais fácil, nós procuramos assim, né, ver as coisas mais fáceis que era necessário para aprender, para eles aprenderem, porque nós pensamos assim, não é assim, não precisa que todos, que a gente consiga tudo aquilo que vai dar. O que seja que seja bem dado, que eles consigam aprender. Nós procuramos, como já tinha né, alguns mo-

delos de planejamento (...) procuramos assim ver mais ou menos aquilo lá anotamos. Eu sei que a minha parte ficou mais assim nê, eu participei da reunião que a gente viu a realidade de cada aluno e tal, e o rascunho nós pegamos, já aí me entregaram o rascunho, eu datilografei, rodei, mas... (Como escolheram o conteúdo?) Eu lembro que nessa reunião falamos tanto em conteúdo, mas não sei. (Durante o bimestre voltou ao planejamento?) Olha, eu, eu voltei nê, assim para ver mais ou menos se eu estava seguindo de acordo com o planejamento, aí eu vi que nós estamos assim (...) nós estamos bem lento, não estamos procurando ir correndo, sabe? Eu estou procurando ir assim bem devagar prá ver se consigo nê, se consigo atingir todos. (Não está conseguindo desenvolver todo o planejamento?) A gente, nê, planeja tudo, nê, dá impressão que vai dar tempo, vai dar tempo, mas é que nê, chega assim, bate mais numa coisa e vai nê deixando outra, então não está assim, não está indo assim bem, assim nê, correndo. A gente está bem assim devagar. (Não reformulou nada ainda. E quanto às estratégias?) Olha, nós, não lembro dessa parte aí, não". (L<sub>8</sub>)

"... houve muita ajuda da diretora, da assistente. Ela já trouxe quase tudo feito, entende? nos orientou bastante. Então, as professoras do ano passado que já tinham experiência, foi só uma continuidade, sabe? preocupação com a subnutrição do aluno e na parte mesmo pedagógica nê? Elas foram na reunião, nê, eu mesma vim no último dia, entende? eu quase não participei porque vim no último dia porque eu peguei essa classe aqui..." (Não

(40) A professora eventual/substituta/itinerante, geralmente em início de carreira e completamente inexperiente, não participa do planejamento e não prepara aulas (pelo menos nos casos aqui considerados). É problemático que a substituição constitua uma etapa inicial na carreira quando tamanha versatilidade e capacidade de improvisação deveria ser encontrada exatamente naquelas professoras mais experientes, que já tivessem acompa

teve que reformular nada no desenvolvimento do planejamento...) porque já veio tudo mastigado". (L<sub>12</sub>)

É curioso observar como a falta de competência técnica é disfarçada, sendo "recheada" aqui e ali com "novidades" como restrições à avaliação somativa (e à utilização da prova como instrumento) e, sobretudo, com a indispensável preocupação com a carência do aluno:

"Eu acho que de acordo com a situação de cada classe que a gente vai, assim, ressaltando e tentando com uma opção ou outra, se não dá certo, vai tentando até ver se deu o resultado ou não. (...) (Diz que entrou "nua e crua", inicialmente como professora substituta. Agora tem uma turma de 1ª série e outra de 3ª série) Fizemos planejamento, quer dizer, você já tem a matéria ali do que você vai dar, do que você vai começar, né, a seqüência do 1º bimestre, período preparatório e você entra sabendo o que que você vai fazer. (...) A gente fez em conjunto com as outras professoras. Eu mais aprendo do que faço, entende? Mais aprendo do que faço. Tem professoras aí com experiência de 10 anos, outra com experiência de 8 anos. Eu estou aprendendo com elas. (...) nem o tipo de matéria que era para dar em certos bimestres, eu não sabia. Então a gente fez uma divisão, as lições de cada matéria dividiu e, quer dizer, eu estou trabalhando em conjunto com elas. (Atrapalha-se completamente para dizer como fizeram o planejamento, elaboraram objetivos, estratégias. De onde saem esses objetivos?) De onde? Tem tantos livros que nos ensinam, tantos estatutos e tem o que aprender né? não é uma coi-

---

(40) Cont.

...acompanhado inteiramente todas as séries. (O professor pastor (L<sub>2</sub>), por exemplo, considera que o professor eventual não tem tanta responsabilidade como o professor que acompanha a turma)

sa assim bolada, já vem de estudos mesmo, já vem de estudo. (Estratégias:) ... recortes, fazer com que a criança, de acordo com o ambiente da escola, também se é que a escola... (...) a gente exige até certo ponto dela, recortes, jornal mural, e atividades, criatividades. (Avaliação:) Eu acho que é mais importante a gente observar o aluno do que... Eu mesmo dou a prova, eu já sei o aluno que vai se dar bem, qual vai se dar mal, já analisando ele continuamente, eu já sei a nota que eu vou dar para ele. Essa baboseira de prova, eu acho uma baboseira, não leva assim, não dá sentido. É mais importante o professor observar o aluno, ter dele uma noção geral, do que uma provinha de que se diz, uma provinha tal aluno faz, sei lá, se deu tudo, copiou de outro. Então acho que por mais bem que ele foi na prova, no fundo, no fundo, você sabe se ele não teve capacidade, você sabe que ele não foi só bem na prova, entende? (O que observa?) Aí, interesse, principalmente interesse, assiduidade, prontidão, que mais? iniciativa, interesse fica mais assim importante, né?" (L<sub>7</sub>)

(Descrevendo o processo de planejamento:) "Aqui o nível né, que aqui o nível assim, mais ou menos, outros já têm assim um nível bem baixo né, então nós fizemos o planejamento de acordo com o nível para ver se consegue atingir, né? assim a classe toda em geral, né? que o ano passado assim, o índice de reprovação foi assim muito grande, então nós procuramos assim fazer esse planejamento de acordo né, vamos ver, né. (Em que se basearam?) Olha, baseado assim na vida, né, das crianças, não sei falar, a vida deles, a vida social deles, então baseamos tudo nisso aí, na idade, procuramos assim saber, pegamos alguns e procuramos saber se todos tinham pai, ver mais ou menos as dificuldades deles né, as dificuldades deles quase sempre as mesmas no geral né? (...) eles vêm assim sem noção nenhuma né, assim prá es

cola, então estão assim muito infantil, muitos já por não terem assim amor em casa, então se torna assim a criança rebelde. (...) eles não têm pai, outras não têm mãe, nê? eles moram (...) nesse morro aqui. Nesse morro há uma favela, nê? Então as crianças de lá são umas crianças diferentes das outras que moram em outros lugares de nível um pouquinho melhor, nê? (...) vivem jogados, assim, não têm noção assim do que é limpo, do que é sujo, então são as crianças assim sujas, então a gente nota eles assim. (...) eles têm muita ilusão assim na cabeça, na cabecinha deles, então eles gostam de fantasiar as coisas, têm certos contos e mentiras, nê? (...) muitas crianças que assim não fizeram, a maioria que não fez o pré-primário, nê? (etc.)" (L<sub>8</sub>)

O conteúdo do discurso é sempre o aluno carente, mesmo quando o tema abordado é a prática docente, o planejamento. A professora não chega a objetivar as dificuldades de trabalhar com esse aluno. Por outro lado, a prática escolar não coloca maiores exigências quanto ao processo pedagógico<sup>41</sup>, ou seja, as professoras iniciantes encontram uma situação estabelecida em que, aparentemente, não se pede muito ao professor e, ao mesmo tempo, pede-se a imensa tarefa de ensinar uma classe numerosa cheia de alunos "problemáticos" contando apenas com lousa, giz e o próprio esforço. Eis um depoimento em que aparecem aspectos característicos da atual prática da professora primária da escola pública de periferia quanto a planejamento, procedimento de ensino e avaliação:

"É, todos fazem o planejamento, aĩ eu pego o planejamento e vou vendo, nê? pego um livro, pego outro, acho que um

---

(41) As Secretarias de Educação costumam apenas fazer saber aos professores, suas expectativas de aprovação quantitativa de alunos.

é melhor, o outro não é e formulo a aula, né? (Não fez planejamento anual, só...) o bimestral, depois eu faço assim de 15 em 15 dias dou uma olhada. O bimestral é o que cada uma faz uma parte e todo mundo tem aquele, né. Eu fiz de Ciências e depois eu é que vou dando uma olhada para saber o que eu vou dar hoje, como é que eles estão, se eles estão precisando de algum reforço ou não, é isso. Sou eu que fico olhando. (Diz que não teve muita dificuldade no planejamento de Ciências porque havia feito na escola normal um plano de Ciências para 3ª série. Diz que confunde estratégias com recursos. Sobre o método que usa:) É o antigo, porque não dá para ter assim o de agora, assim. Lousa, aula, falar, né? explicar assim oralmente porque não dá para... Eles não têm recursos, eles não podem fazer pesquisas em livros de fora. A biblioteca aqui é pequenina. Eles não estão acostumados a trabalhar em grupo, estudo dirigido, sabe? (...) Então, método tradicional é o que eu uso. (No planejamento) a gente coloca pesquisa, trabalho dirigido, isto, aquilo, mas não dá para fazer sempre. A gente usa uma vez ou outra, mas não dá para fazer sempre porque não pode, né? e eles não estão acostumados nem têm recursos para isso. (Quanto à avaliação, diz que inclui notas da prova, do desempenho nas atividades de classe, lição de casa, comportamento) ... o bimestre passado achei dificuldades porque não conhecia os alunos, não sabia as atitudes deles, né? agora em comportamento não é difícil agora, né? porque todos são peraltas, né? todos, um ou outro é que se salva, né? A gente dá uma avaliação assim né, é que uns têm uns aspectos e os outros né, então, sei lá, um merece mais que outro, assim, isso eu acho difícil. Depois eu dou uma nota para este e dou nota para o outro, será que eu não fiz besteira? será que não fiz coisa errada? Eu acho difícil nesse aspecto". (L<sub>5</sub>)

Por mais inexperiente e despreparada que se seja, é possível e é preciso "se virar", se safar, se acomodar. Na maior parte dos casos, os procedimentos de ensino são restritos à cópia, explicação oral e correção de exercícios. A fala sobre a avaliação, como se observa em diferentes depoimentos, também se caracteriza pelo conteúdo psicologista: o desempenho da professora consiste em observar as atitudes, o comportamento geral do aluno.

É interessante observar os casos em que as professoras têm melhor domínio pedagógico: duas delas ingressaram no magistério muito tempo depois de formadas, após constituírem família, por vocação e gosto pelo ensino, sendo uma formada em 1968 (L<sub>9</sub>) e outra em 1974 (L<sub>10</sub>); outra é aquela que é filha de professora, faz faculdade e deseja ter sua própria escola (L<sub>11</sub>); e, finalmente, há aquela professora que fez faculdade de Turismo, revela-se autoritária e insatisfeita e acha que o magistério não tem futuro. As duas primeiras estão acomodadas e aparentemente satisfeitas; as duas últimas querem deixar o magistério e manifestam críticas ao desempenho docente:

(Que tipo de estratégia usa?) "Ah! é um monte, (...) cartilhas, (...) texto, gravuras. (...) Traz revistas de animais, na aula eles recortam; fala dos transportes, eles vêm porque se não for assim, falar só fica no ar. Então eles têm que manusear. (E esse material quem faz?) Ah! cada professora faz se quiser, senão só fala, lê o ponto, faz questionário e acha que esta criança não aprende nada, quer dizer, se na prova faz é porque decorou, porque aprender, não aprendeu. Bem, aí vai de cada professor. Eu respondo por mim. (Voltando ao planejamento:) Agora, você receber um planejamento e ele não estar de acordo com a rea-

lidade da tua escola, isso não adianta nada, você tem que cumprir aquilo s̄o por cumprir, porque na realidade não era aquilo que eles estavam precisando. Eu acho que planejamento deveria ser feito com a realidade da sua sala de aula e não ē, porque a gente faz o planejamento antes de conhecer o aluno no começo das aulas. (Nāo teve oportunidade de reformular esse planejamento?) Ah! sim, aĩ vocē vai reformulando, mas tem gente que nāo reformula. (...) segue item por item, por isso que nāo tem validade, vocē dar por dar ē melhor nāo dar". (L<sub>11</sub>)

"Ah! eu na realidade acho que planejamento ē uma coisa, entendeu? que nāo ē nada. (...) nāo ē absolutamente nada da realidade, porque numa classe, por exemplo, a minha classe, eu tenho crianças que s̄o inteligentes, crianças que j̄a fizeram o prē, crianças que nunca na vida viram livro, e crianças que tēm problemas de comportamento, sabe? (...) quer dizer, que numa classe grande com essa disparidade de tipos, ē uma coisa que ē humanamente impossĩvel vocē seguir um planejamento. Vocē segue com um grupinho deste tamanhozinho, entendeu? que do resto nāo tem jeito, quer dizer, no planejamento nōs fizemos o que? Eu me lembro que a gente tinha que ensinar nūmeros atē cinquenta, quer dizer, eu cheguei no vinte e assim mesmo muito, sabe? entāo eu acho que planejamento ē muito falho, eu acho que ē uma coisa que alguēm copiou de algum canto e aĩ a gente vai copiando, entendeu? (...) Olha, o planejamento como eu te falei foi feito com as outras professoras da 1ª sērie, quer dizer, que na realidade, eu nāo fiz o planejamento, eu assinei, copiei o que elas fizeram e os objetivos no caso da 1ª sērie seria fazer a criança ler e escrever". (L<sub>13</sub>)

Quanto aos demais aspectos do fazer pedagōgico, s̄o

também estas últimas professoras as que mais diversificam e inovam os procedimentos em relação às demais, como se pode depreender do todo das entrevistas. Veja-se o exemplo, ainda, desta entrevistada que, embora não ouse utilizar uma nova cartilha, enfatiza a responsabilidade do ensino da alfabetização:

"... no período preparatório eu tinha muito material de crianças filhas de amigas minhas e de (...) escolas particulares de um nível melhor. Então o material do período preparatório eu usei em grande parte esse material que eu já tinha de exercícios mimeografados e tudo. (Não quis usar a Cartilha adotada pelas outras professoras...) porque eu fiquei com medo. Como não havia um manual que eu pudesse seguir, eu fiquei com medo de, entende? de ficar sem saber o que fazer, então eu preferi utilizar o Caminho Suave e assim eu sigo o manual do Caminho Suave, está certo?(...) o que o manual manda fazer eu faço. (Acha o Caminho Suave "chato" para a criança; fez um curso sobre outro método de alfabetização...) imagino que deva ser bastante interessante, mas ao mesmo tempo eu acho muito difícil pra uma pessoa que não tem prática aplicar. (...) É uma estória, não é como a Caminho Suave que, sabe? a primeira lição é a barriga, então a estória é 'eu vejo a barriga do bebê'. Quer coisa mais sem graça do que isso? Depois vem o cachorro, 'o cachorro bebe na cuia' também é uma coisa mais idiota do mundo. Agora, essa (...) tem um material vastíssimo, tem musiquinha... (...) devia ser mais interessante, mas eu preferi não me arriscar, né? porque é uma responsabilidade muito grande pra colocar na mão de trinta e no fim chegar e ver que não deu conta de fazer com que eles pelo menos lessem, né? (Quanto às estratégias:) ... uso cartazes da cartilha mesmo, carimbos e procuro fazer mimeografados (...) A gente pega modelinho, pego com as outras professoras tudo is-

so". (L<sub>13</sub>)

Observa-se que muitas professoras apresentam dificuldade de objetivar o seu trabalho, de se visualizarem como sujeitos que fazem algo concreto, especificando e detalhando as atividades desenvolvidas na docência, embora Lequerica tentasse explorar bastante a descrição da prática. Uma vez que a representação do trabalho docente carece, na maior parte dos casos, da especificidade pedagógica, ao julgarem o seu fazer mais como uma atividade assistencial, do ponto de vista da relação com a criança, as professoras não se colocam a necessidade de estudo sistemático, preparação de aulas, aperfeiçoamento.

Quanto à preparação de aulas, algumas entrevistadas, segundo informam, não assumem tal atividade aparentemente por não julgá-la necessária. Em todo caso, deve-se levar em conta que a preparação diária de aulas simplesmente não faz parte da prática escolar, mesmo porque as professoras não permanecem na escola a fim de cumprir esse tipo de atividade, supondo-se que o façam em casa.

"Eu não preparo aula, na hora eu vejo o que vou dar e passo na lousa, não preparo aula, nunca preparei. (...) até hoje nunca senti necessidade de preparar não, eu penso na hora e passo na lousa". (L<sub>1</sub>)

"... eu preparava a aula, sabe? mas agora às vezes sô passo por cima nê? mais ou menos o que vou dar ou então marco no livro, assim que preparo aula. (...) porque eles não exigem, entende? (...) Às vezes a gente faz, planeja uma aula para dar e de repente surge uma pergunta que não tem nada a ver com

aquela aula, então vamos aproveitar o interesse do aluno ali na aquela hora, nē? (...) então a gente muda a aula, não vai dar mais aquela que estava no plano, nē? mas eu gosto de preparar a aula, eu acho mais fácil a gente chegar e jā ter alguma coisa preparada, nē? (...) eu preparo no meu caderno o que vou passar na lousa, nē, às vezes que eu passo no mimeógrafo, assim, quando tem aula atividade..." (L<sub>3</sub>)

Algumas vezes parece ocorrer confusão entre preparação de aula e registro de aula; é possível que as professoras façam um único registro como planejamento e como "diário" do desenvolvimento que realmente se deu em sala de aula. De todo modo, fica a impressão de que o momento da preparação, a atividade de **concepção** da aula, não é considerado por algumas entrevistadas.

"Eu preparo, preparo, a gente jā faz semanário, nē, então a gente vê o que vai dar, nē, na semana. (O que coloca nesse semanário?) Aĩ eu coloco tudo o que eu vou dar, alfabetização, leitura que eu vou dar, se eu estou dando leitura, se eu estou dando aula de educação física, coloco tudo, se acontece alguma coisa mais que não está marcado, que não foi planejado para aquela semana eu jā anoto lá. (Anota o modo como vai dar?) Do jeito que eu vou dar na lousa eu jā deixo anotado no caderno". (L<sub>8</sub>)

Outras professoras informam que basicamente seguem o livro, orientando-se pelo manual do professor; às vezes consultam outros livros para elaborar exercícios; são poucas as que se referem explicitamente à falta de tempo:

"... eu preparo assim de quinze em quinze dias, nē?

vejo o que vou dar numa semana, vejo o que vou dar na outra, depois eu vou vendo, nê? que eu também não tenho assim tanto tempo livre, pra planejar todo o dia, e também não dá para planejar todo o dia porque a gente pensa que vai fazer uma coisa num dia e depois não dá nada certo, nê? Então, assim, de semana em semana, de quinze em quinze dias, eu dou uma olhadinha para ver o que vou dar, o que que eles estão mais precisando; agora, diariamente, não". (L<sub>5</sub>)

"Quer dizer, eu, eu pego os livros, dou a matéria e estou fazendo o diário conforme eu vou dando a matéria, que não sobra tempo assim, tempo suficiente para você preparar as aulas. Tenho preparado, mas não é sempre que você está em dia com a matéria, prá vir tudo mastigadinho e passar na lousa. Muitas tenho feito na hora". (L<sub>7</sub>)

"Tem dias que preparo e tem dias que não, porque eu também dou aulas de manhã prá Prefeitura, das sete às onze. Aqui eu dou aulas das onze e vinte às quinze e dez, saio voando, entro na Faculdade às dezessete horas e saio às vinte e uma, quer dizer, três coisas. A faculdade pesa muito, tem muito trabalho, pesquisa, livro prá ler, então às vezes a gente prepara semanário que vai dar na semana, e na semana seguinte retoma se ficou alguma coisa prá dar, passa prá semana seguinte e dá mais coisas. Às vezes chega na frente dos alunos e vai ver o que que vai dar porque é muita coisa. Agora, fim de semana dá prá fazer o semanário, assim bem rápido sô com uns itens assim das matérias, de revisão que vai dar; agora, os exercícios mesmo a gente bola na hora, problemas, essas coisas... na lousa, na hora, sô os itens que eu faço, o resto na frente dos alunos com o livro aberto em cima da carteira, alguns problemas vêm nos livros e assim por diante". (L<sub>11</sub>)

Os depoimentos indicam que para as professoras iniciantes, grande parte com precária formação, o apoio pedagógico é, de fato, crucial. Na falta de orientação pedagógica<sup>42</sup>, as professoras costumam recorrer umas às outras, mas há casos de extrema insegurança: "... a gente não sabe certinho o que dar ou se está certo. (...) não sabe qual é o jeito melhor (...) qual é a maneira mais certa..." (etc.) (L<sub>7</sub>)

Algumas professoras informam que gostariam de se aperfeiçoar no dia a dia escolar, por exemplo, pesquisando na biblioteca (se esta oferecesse materiais para o professor) ou fazendo cursinho de férias "sobre tudo, que falasse sobre como dar aula e como transmitir matéria" (L<sub>9</sub>). Entretanto, em que pese a inexperiência e as dificuldades de ensinar classes numerosas e heterogêneas, e alunos carentes, há professoras que informam não sentirem necessidade de aperfeiçoamento e treinamento ou, então, concordam que seria bom se tivessem treinamento mas não conseguem explicar em que.

"... nunca procurei, (... revistas, livros) não tenho, porque você sabe, nunca encontrei necessidade pra que eu leia". (L<sub>1</sub>)

"Por enquanto ainda não senti falta, né? ainda como sou recém-formada, ainda não me apareceu grandes problemas que eu pudesse parar e pensar..." (L<sub>3</sub>)

"Ah! eu sinto, sinto. Eu comecei agora, a gente não está assim sabendo de tudo, não. (Gostaria de saber o que?) Não

(42) Há um único caso em que a professora (L<sub>9</sub>) conta com efetiva assistência pedagógica, tendo de apresentar planejamento semanal para acompanhamento e orientação o que, na sua opinião, favorece a consciência da responsabilidade profissional.

*sei explicar". (L<sub>9</sub>)*

Com exceção das duas professoras que declararam-se insatisfeitas e inclinadas a deixar o magistério, o que se deprende dos depoimentos é que as professoras não cogitam da possibilidade de se aperfeiçoarem, não imaginam uma situação em que teriam cursos, orientação pedagógica, tempo para estudo e participação em atividades coletivas. Lequerica perguntou de diversas maneiras e insistiu na tentativa de sondar conteúdos necessários ao aperfeiçoamento docente; talvez por isso, boa parte das entrevistadas tenha concordado e respondido de forma genérica. Apenas uma professora parece ter sido mais sincera: "*Ah! talvez sim, mas é tão corrida a vida da gente, que nunca dá*". (L<sub>10</sub>)

As necessidades de aperfeiçoamento e treinamento especificadas incluíram conteúdos pedagógicos específicos à 1ª fase do 1º Grau, algumas indicações genéricas de conteúdos propriamente técnicos e, com maior frequência, conteúdos não específicos concernentes à relação com a criança ou simplesmente estranhos ao magistério de 1ª a 4ª séries:

— Matemática, Ciências e Estudos Sociais de 1ª a 4ª séries (porque no Curso Normal essas matérias eram estudadas a nível de 2º Grau) (L<sub>5</sub> e L<sub>3</sub>);

— como ensinar a criança para ela ter um bom rendimento, um bom desenvolvimento. (L<sub>7</sub>);

— Metas mais fáceis para trabalhar com os alunos. (L<sub>1</sub>);

- como fazer materiais adequados para a criança. (L<sub>1</sub>);
- habilidades em trabalhos manuais, desenho, dobras duras e gravuras. (L<sub>8</sub>);
- como portar-se diante dos alunos. (L<sub>1</sub>);
- tudo que se relaciona com crianças. (L<sub>9</sub>);
- como trabalhar com a criança, tipo assim, psicologia. (L<sub>1</sub>);
- entender a criança. (L<sub>2</sub>);
- especialização em pré-escola (o que supostamente ajudaria na 1ª série). (L<sub>8</sub> e L<sub>3</sub>);
- tratar casos diferentes, como por exemplo, crianças deficientes. (L<sub>5</sub>);
- orientação familiar, relacionamento do adolescente com os pais. (L<sub>9</sub>).

Muitos depoimentos a respeito da necessidade de aperfeiçoamento foram lacônicos e hesitantes; houve, porém, um mais longo e transparente que expressa o desejo de adquirir a competência necessária à segurança profissional, assim como mecanismos de defesa e autovalorização através, mais uma vez, da exaltação da paciência e, implicitamente, de outras qualidades pessoais:

"... eu gostaria que tivesse assim, um curso, assim, de preparação, sei lá, prá gente se preparar melhor prá enfrentar essa barra. Eu até gostaria de fazer, de ter tempo, porque eu queria dar o melhor assim para os alunos, entende? (O que gostaria de aprender?) Sei lá, ter uma técnica assim diferente, sei lá, alguma coisa que pudesse desenvolver mais, entende? porque eu acho que estou bastante fraca ainda. (...) como lidar com os alunos, como, sei lá, despertar assim criatividade, interesse, que pudesse chegar a atingir os objetivos, entende? (...) também não sei se é falha minha, falta de experiência, porque eu vejo os outros professores aí que se saem bem melhor. Tem outros que são iguais a mim ou talvez pior, ha! ha! porque talvez não tenham paciência com o aluno, né? Chega, só joga lá na lousa e tudo bem, entende? aluno que se dane. E eu já perguntei se não tinha assim algum curso, sei lá, alguma coisa, assim, (...) na parte pedagógica mesmo, que eu queria, entende?" (L<sub>12</sub>)

Lequerica também indagou se as professoras liam e o que liam, tendo obtido respostas negativas na maior parte dos casos. As raras fontes de leitura citadas foram: os subsídios ao planejamento do professor (fornecidos pela Secretaria de Educação), a revista pedagógica, alguns livros didáticos, livros de didática e psicologia do Curso Normal. Apenas uma professora mencionou a falta de tempo até para ler jornal. Assim, é preciso ressaltar que, em geral, não se coloca a necessidade de ler, o que parece implicar o não-reconhecimento da atividade docente como eminentemente intelectual.

Mais uma vez, foram aquelas professoras que informaram pretenderem deixar o magistério primário, as que criticaram a forma improvisada ou repetitiva em que se dá a prática docen-

te e reclamaram cursos de atualização e aperfeiçoamento:

"Eu acho que o Estado deveria ter um, assim, um tipo de, vamos dizer, *prã* alfabetizar usa-se esse *método*, *daí* vai tomar aula, vem uma professora e ensina como dar aula, sabe? *co*mo ensinar, alfabetizar uma criança dentro daquele *método*. *Aí*, todo mundo, sabe? *faria* as coisas, *seriam* planejadas. Acho que tudo isso precisa demais. A gente *faz* as coisas muito, meio *as*sim, sabe? no *rolo*. *Você* pergunta, *certeza* do que *fazer* *realmen*te, eu não, por exemplo, não tenho certeza de *atê* onde eu *teria* que ter ido nestes quatro meses, *nê*? estes dois bimestres. *En*tão, vai tudo meio *as*sim... *nê*? (...) eu acho que *tinha* que *en*sinar tudo, a maneira de como a professora deve se conduzir, *en*tendeu? a maneira de *falar*, o *vocabulário* adequado, porque *sab*e? tem crianças que (...) nunca *viram* livro, (...) não *têm* *idê*ia de como *pegar* no *lãpis*, (...) *En*tão, eu acho que *tinha* que *ter*, sabe? *realmente* cursos, *as*sim, *prã* tipo *fazer* tudo. Porque *vo*cê *vê* bem, uma pessoa como eu, sem a *mín*ima *prática*, sem *experiên*cia e *pega* uma classe de *trinta* e *cinco* crianças (...) *me* *soltam* aqui dentro e eu *tenho* que dar um *jeito* de *me* *virar*. *En*tão eu *a*cho que se *tivesse* um curso, *sei* *lã*, cursos de *cartilha*, sabe? de *tudo*, eu acho de *tudo*, de como *escrever* na *lousa*, o que *pre*cisa, tem *milhares* de *detalhezinhos* que eu nunca *imaginei*, *negô*cio de, por exemplo, que *prã* *escrever* tem que *fazer* *linha*, porque a criança não tem *noção* de como *ficar* na *fila* (...) e *isso* *vo*cê *também* não *aprende* no *Normal*, porque no *Normal*, o curso do *Normal* *prã* dar aula tem *chão*..." (L<sub>13</sub>)

"... a professora *é* muito *desorientada*. Eu acho que ela *teria* que ter *mais* cursos, se *atualizando* a *cada* *dia*. (*Exem*plifica com cursos que fez de *leitura* para *alfabetização*, de *ma*

temática:) como introduzir a divisão (...) como passar do concreto para o abstrato para a criança entender o que está fazendo e não só mecanicamente ela fazer por fazer. Então, são coisas que a gente não sabe, (...) então, como se você não sabe vai passar pra criança? Então, você sem ter noção dificulta as coisas pra criança, quando você poderia facilitar. Mais conhecimento neste aspecto, sei lá, cursos que facilitasse a maneira de apresentar a matéria para a criança. Eu, já nem tanto, porque meu método é da época moderna, mas tem pessoas aqui arcaicas, que têm um Diário de Classe de quinhentos mil anos atrás e que segue. Todo ano é aquela mesma coisa, nunca se atualiza, então isso prejudica. Tem que se atualizar". (L<sub>11</sub>)

Notam-se, na descrição da prática, em muitos casos, duas situações: uma em que a professora não domina o discurso pedagógico tecnicista, e outra em que utiliza alguns aspectos "convenientes" desse discurso de forma pouco consistente e convincente (por exemplo: uma professora declarou que faz avaliação contínua... registrando notas 4 ou 5 vezes por bimestre). Em outros casos, parece plausível supor-se que as professoras têm dificuldade para falar da prática pedagógica (por exemplo: da elaboração do planejamento), mas não haveria uma dificuldade correspondente a nível da realização das atividades, ou seja, no desenvolvimento do processo pedagógico em sala de aula.

Outrossim, considere-se como as professoras avaliam seu próprio desempenho. Em geral, elas consideram-no razoável, regular, não muito bom ou, no máximo, "meio fraco". Algumas reconhecem terem deficiências, às vezes atribuídas à falta de experiência, sem, no entanto, especificá-las. Uma professora ressaltou os aspectos pessoais positivos:

"A facilidade de lidar com eles, de conversar. Acho que sou muito amiga deles, eu mesma considero isso, sabe? eu sinto, a gente sente que quando a criança gosta da gente, eles gostam da gente, gostam de assistir aula". (L<sub>3</sub>)

Outra revelou acomodação, falta de aspirações quanto ao desenvolvimento profissional, auto-avaliando-se favoravelmente face às condições que teve e tem:

"Eu acho ótimo. Prã mim é bom porque a gente estudou pouco. Eu não tenho possibilidade de um empenho maior. Prã mim tá bom". (L<sub>9</sub>)

Houve, ainda, uma entrevistada que fez uma auto-avaliação mais realista, inclusive referindo-se à sua situação pessoal-familiar:

"Eu estou meio fraca, eu preciso, como eu estava falando aĩ, preciso ir a uma biblioteca, pesquisar alguma coisa, planejamento, psicologia, métodos, prã que eu consiga transmitir melhor. (Vê possibilidade de fazer tudo isso?) Olha, eu vou ter que ter muita força de vontade, com três crianças... vejo meio difícil, vou ter que qualquer hora conseguir arrebentar a corrente e sair, nê?" (L<sub>6</sub>)

Por outro lado, as duas professoras insatisfeitas com o magistério, destoam das demais em suas auto-avaliações, na medida em que, embora reconheçam os limites da situação escolar, procuram mudar e melhorar seu desempenho:

"Ah! eu não me julgo excelente, ótima, porque não sou,

sempre a gente pode fazer mais, mas na média eu estou. (Diz que estudou numa boa escola, mas na periferia teve dificuldade... ) de me adaptar porque o que eu aprendi no Normal, (...) aqui foi completamente diferente. No começo eu senti um pouco desesperada porque lá tinha resultado, aqui não tinha, como? Então, aí eu tive que me adaptar aqui, então voltar para o ambiente deles, usar as palavras deles, chegar até eles (...) prã começar, nê? de pois eles chegam mais, mas é difícil". (L<sub>11</sub>)

"Olha, eu acho que sou acima de tudo responsável, sabe? não me acho uma ótima professora. Acho que tenho falhas muito grandes em matéria de comunicação com os meninos, sabe? talvez o vocabulário, a maneira de me expressar, sei lá, mas acho que acima de tudo eu sou responsável, então eu procuro sempre o melhor, eu procuro coisas prã melhorar o nível deles. (Que coisas procura?) Ah! exercícios diferentes, sabe? por exemplo, levo os cadernos para casa e passo a manhã inteirinha corrigindo caderno, folhinha por folhinha, e passando lição individual no caderno prãs crianças que é uma coisa que ninguém faz, quer dizer, eu estou fazendo também porque estou no começo, nê? Certamente quando eu tiver catorze anos, não vou querer ver nem caderno na minha frente fora da classe, mas por enquanto eu faço isso, então eu acho que agora sou boa professora. (Mas, acha que ...) tem professores que têm jeito, eu acho que não tenho". (L<sub>13</sub>)

Esta última entrevistada se auto-avalia como não tendo o "desejável jeito para crianças"; ao longo da entrevista, ela não hesitou em demonstrar, senão autoritarismo (o que não se teria condições de avaliar), atitudes de imposição de padrões disciplinares não utilizados pelas demais professoras. Neste ponto, diferencia-se da anterior (L<sub>11</sub>) que declarou gostar muito de tra

balhar com crianças e revelou muito entusiasmo pelo magistério, apesar das dificuldades. Entretanto, nenhuma das duas utiliza o discurso do afeto, a exaltação das qualidades femininas, diferenciando-se das outras entrevistadas.

#### 6.4.4 A função da professora

Sem que tenha sido direta e explicitamente questionada, a função da professora primária é apontada ao longo dos depoimentos, sugerindo, por um lado, uma estratégia de autovalorização e defesa do magistério e, por outro, revelando a desqualificação profissional e perda da especificidade pedagógica e das características intelectuais da função docente resultantes da transformação por que passou a prática docente sob a política educacional recente.

A função da professora engloba uma diversidade de aspectos — perfeitamente adequados ao estereótipo do papel feminino — que extrapolam a especificidade pedagógica pertinente à educação escolar na 1ª fase do 1º grau, tais como:

— numa vertente mais psicologista: formar a personalidade ( $L_2$ ), entender e ajudar a criança ( $L_1$ ), consolar ( $L_2$ );

— numa vertente mais moralista: ensinar bons modos e fazer preleções morais ( $L_2$ ), aconselhar ( $L_3$ ) e ( $L_9$ );

— numa vertente assistencial mais ampla: transmitir noções sobre higiene e alimentação e proporcionar orientação familiar ( $L_9$ ), fazer palestras de conteúdo bio-social para os

pais ( $L_1$ );

— numa vertente lúdica e afetiva, que assemelha a função de professora infantil à de babá: brincar bastante para prender a atenção dos alunos ( $L_{11}$ ), desenvolver atividades de animação ( $L_2$ ), conversar e cativar ( $L_3$ ).

Sem dúvida, esses aspectos derivam-se em parte das condições concretas de carência da escola e da sua clientela: os problemas existentes demandam que a professora se faça às vezes de assistente social ou que utilize estratégias lúdicas para estimular e socializar alunos que não frequentaram a pré-escola. Contudo, chama atenção o silêncio sobre a função especificamente docente; apenas duas entrevistadas mencionaram "transmitir", sem no entanto especificarem o que ( $L_1$ ) e ( $L_2$ ), ao passo que uma delas entende que a função da professora é "só aplicar" aquilo que é elaborado e decidido noutra instância ( $L_1$ ).

A falta de clareza quanto à especificidade da função docente é indicada ao longo de vários depoimentos já apresentados em outras partes desta análise. Serão transcritos aqui apenas alguns trechos que apresentam uma mescla de vários dos aspectos acima destacados:

"Sei lá, o mais importante é isso aí, você entender os alunos, transmitir. (... Na reunião de pais:) ... tive que falar sobre planejamento, falar sobre higiene, que é muito importante, tive que falar sobre vacina, que nós vamos ter agora...

(...) eu gostaria que eles aprendessem mais rápido para não ficar trabalhoso para eles. (O que ajudaria para isso?) Agora, eu não sei, realmente eu não sei. Nunca passou pela mi-

nha cabeça o que eu devo fazer, perguntar para alguém que saiba. Eu não sei aquilo que ela acha que é melhor. Aí vamos analisar também se é o melhor para eles, só aplicar". (L<sub>1</sub>)

O depoimento do professor-pastor é interessante a esse respeito, pela necessidade que ele apresenta de enfatizar os aspectos assistenciais e morais da função docente de modo a legitimar sua presença num espaço predominantemente feminino:

(Como trabalha em sala de aula?) "Ah! sim, aí não é somente, por exemplo, para dar a matéria. Aí é estudar a personalidade de cada criança, né? e ajudar no que for possível. Por exemplo, aquela criança que tem facilidade de aprender porque estuda (...) que são boazinhas, são dóceis, são... tem um QI mais elevado e então, a tendência da gente é trabalhar com elas porque... aí que está, aí entra a parte do 'sacerdócio do professor primário', é sacerdócio mesmo de procurar também... sofrer aquilo que, por exemplo, eu gostaria, por exemplo, de ficar com a classe mais adiantada, mas ajudá-los, porque os atrasados precisam muito mais da gente.

(...) aí vem aquela parte nossa que eu gosto de fazer, falar para ele ou para ela que não pode ser assim, (refere-se a "xingamento", comportamento "rude") que na sociedade que nós vivemos, progride mais, tem mais oportunidade, aquele que respeita, enfim, pessoa disciplinada. Aí entra a parte de formação de personalidade do professor primário que é importante porque quando vai para a 5ª série (...) ele já vai com aquela personalidade formada... (Como dá aula?) ... preparo o ambiente (...) não começar o dia com eles com mau humor. A gente não pode levar os problemas da vida para as crianças, elas não têm nada a ver com isso. Então, a gente se esforça o máximo, quase igual... e

faz o papel de palhaço do circo, nê? (...) Professor primário trabalha assim na vida, isto é, não deixar transparecer seus aborrecimentos, nê? (Informa que sempre sorri, pergunta como está um, como está outro.) ... Vocês passearam ontem com seu pai, aonde vocês foram? vocês gostaram? o que vocês fizeram? (...) tal, aĩ perdeu aquela carranquinha, (...) aĩ está bom para começar a aula. Então dou as continhas para eles, dou a lição assim. (O que aplica do que aprendeu no Normal?) Justamente a parte da compreensão, (...) de compreender (...) o problema de cada aluno que é diferente. Toda essa parte foi bom ter estudado, tudo isso, a parte psicológica, essa parte faz com que a gente tenha paciência<sup>43</sup>. (...) A gente chega lá e dá assim uma lição de moral, certo? de moderação, para ver se desperta para a realidade da vida: 'você devia ter levado a sério em vez de fazer essas coisas na escola (passar baton), (...) você vem aqui para estudar'..." (L<sub>2</sub>)

Há um outro aspecto revelador do esvaziamento atual da função docente, tônica comum dos discursos de grande parte das professoras, que consiste em delegar à família função pedagógica complementar à ação escolar<sup>44</sup>, assim expresso por esse mesmo professor:

---

(43) Seria interessante pesquisar a dimensão e conteúdo do ensino da psicologia desenvolvido no Normal após a Reforma de 1971. Até que ponto a formação da professora tem transmitido e reforçado a função psico-afetiva?

(44) Segundo as entrevistadas por Lequerica, o conteúdo da reunião com os pais consistia na cobrança da participação da família no processo educativo dos filhos. Assim, sendo a educação escolar insuficiente nas condições em que se dá e diante do referido esvaziamento pedagógico, a professora reproduz a relação de poder que a oprime assumindo a posição de autoridade diante da família ao cobrar desta a função educativa (antes que ocorra o contrário!) Houve apenas uma exceção, em que a professora informava a família sobre o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e o conteúdo das aulas, mesmo assim com a intenção de justificar o ritmo lento, a extensão do período preparatório, enfim, o atraso dos alunos.

"... a escola aqui procura ajudar, sim. (...) Inclusive no caso que estou falando aqui da falta de bagagem no lar, inclusive fala sobre isso também (na reunião com os pais), não é somente professor que vai ensinar a criança, que vai trabalhar com a criança, cabe a eles também, também são responsáveis dessa parte aí. (...) porque você sabe que para trabalhar com as crianças é necessário conhecer cada pai, cada mãe, isso ajuda muito. Ajuda porque a senhora sabe que a senhora está puxando pelo aluno, está sabendo que em casa o pai também está dando aquela... aquela retaguarda, todo aquele apoio". (L<sub>2</sub>)

Conhecer a família serviria também para, sendo o professor e a escola mal sucedidos em sua ação educativa, atribuir à família as dificuldades do aluno; nesse caso, o sentimento de impotência do professor (e a impotência, em muitos casos pode ser real) seria racionalizado mediante uma justificativa tranquilizadora, ou seja, pela escolha da família "que não liga" como bo de expiatório.

Restrições ao desempenho de funções não específicas da docência na prática escolar são esporádicas. Além da reclamação relativa ao trabalho burocrático que recai sobre a professora — já citada (L<sub>11</sub>) — há apenas duas referências: a de uma professora que contestou a exigência de uma mãe para que tomasse conta da filha no recreio — "Esse não é meu problema. Eu tenho que tomar conta da minha classe, sou responsável pelos meus alunos no tempo que eles estão em classe, porque depois também não tenho responsabilidade nenhuma". (L<sub>1</sub>) — e a de outra que reclama do acúmulo de tarefas:

"As dificuldades são tantas! É negócio de... na pr

meira sērie, eu acho muito difīcil porque eu nāo tenho prātica realmente. Tem outros professores aqui na escola que dāo aula na primeira sērie e eu vejo que elas dāo mais tranquilamente, entendeu? Prā mim, por exemplo, ē mais difīcil controlar a classe de maneira que eles nāo fiquem conversando, muito agitados. Negōcio de corrigir caderno... Acho difīcīlīmo vocē passar uma lição e corrigir trinta e cinco cadernos dentro de um espaço, entendeu? porque enquanto vocē estā corrigindo caderno, vocē nāo estā podendo dar outras coisas. Eu... entāo, vocē dā matēria e nāo corrige, porque vocē... sabe? eu acho. Fazer tudo de uma vez sō ē muito difīcil e depois o nūmero de coisas que tem que fazer: negōcio de exame de vista, de vacina, sei lā, de merenda, quem vai tomar merenda, quem nāo vai tomar merenda, olhar recreio prā ver se a criança nāo anda despencando, sabe? Aī ē uma coisa trāgica pro meu gosto. Eu acho que ē demais, viu? primeira sērie..." (L<sub>13</sub>)

Uma outra perspectiva acerca da função da professora ē expressa pelas componentes da amostra de Carvalho, mais antigas no magistērio. Tal perspectiva, que representa o trabalho docente como ideal, missāo, tende provavelmente a desaparecer se considerarem-se as representações sociais das professoras iniciantes e as queixas das mais antigas com relaço ã postura dos/as novos/as colegas, como jã foi registrado<sup>45</sup>.

"O idealismo nāo pode ser a ūnica motivaço para o professor, nāo? Mas os professores nāo-idealistas estāo acabando com o ensino, nāo? A profissāo exige um pouco de idealismo, porque a gente estā lidando com pessoas, nāo ē? Com crianças,

---

(45) A "falta de idealismo", a "preocupaçāo unicamente com o salārio e nāo com o aluno". Ver o item sobre as condiço es de trabalho.

com adolescentes. (...) Se não houver idealismo, nós vamos pensar em nossas escolas em que? Talvez nem precisasse existir o professor, não é?" (C<sub>16</sub>)

Trabalhar com "material humano", com crianças é algo de grande importância e responsabilidade que implica buscar um ideal de pessoa humana (ainda que seu conteúdo não seja explicitado). É nesse sentido que confere a dimensão e o valor da função docente. Algumas professoras exaltam a importância da função específica da professora primária sugerindo uma "mística da marca indelével" como explicação para a crença no "privilégio" de ser professora primária:

"Por isso (isto é, devido à fase de formação fundamental até os dez anos de idade) eu acho o professor primário privilegiado. A sementinha é aquele início, aquela direção. Dez anos depois, você só vai melhorar, ampliar, modificar um pouquinho. Dar os últimos retoques. Porque aí logo entra a adolescência, aquela fase difícil para a criança e para os adultos. E é meio difícil você fazer alguma coisa. Mas todo germe em criança é até os dez anos". (C<sub>29</sub>)

"Eu tenho consciência de que é um trabalho sério, de responsabilidade, porque nós estamos formando uma mentalidade. E eu nunca me esqueço do que dizia minha professora de Didática, D. Pati; ela sempre dizia que a mente da criança é a mesma coisa de uma folha de papel; que a gente, quando ensina, pega aquela folha e dobra. Quem é mais que tira aquela marca? Então, se você dobrou aquilo errado, aquilo nunca mais sai". (C<sub>1</sub>)

Entretanto, enquanto trabalho de mulher, o ideal da

professora é contribuir para formar grandes homens<sup>46</sup>. Ela se projeta nos seus alunos, a partir do seu lugar obscuro e, assim, se satisfaz; ela se projeta igualmente na filha que poderá virater um futuro melhor como professora:

"Olha, a coisa que mais... que mais me traz satisfação é lembrar que eu cumpri a minha missão, que Deus me deu. Ele me deu um dom, que todos nós temos... e... iluminou para que eu pudesse cumprí-lo. Então, eu saio, sabe, sentindo... feliz em ver, quando eu vejo, alunos meus ocupando cargos importantes. Outros também, não em cargos importantes, mas se realizando profissionalmente, dentro daquilo que eles desejavam... desde aquele da roça, que chegou... E sofro um pouco, também, quando vejo algum que saiu fora daquilo que a gente pensa... que a gente desejava que fosse, não? A gente, quando sabe que algum elemento, que foi aluno da gente, fez alguma coisa errada... Isso entristece um pouco". (C<sub>14</sub>)

"Porque eu acho que o problema mais sério do professor, atualmente, é ele se conscientizar do que ele pode fazer, e da responsabilidade que está nas mãos dele. Eu acho que a briga pelos salários é mais uma das brigas. Mas a gente não pode deixar que ela seja mais importante que o material humano, com o qual nós trabalhamos: as crianças. Principalmente o professor primário. Porque no fundo... não é demagogia dizer que o professor tem que ser um... um idealista acima de tudo. Ele precisa comer, ele precisa vestir, ele precisa... Mas se ele esquecer a outra parte, nunca ele vai comer nem vestir, porque a nossa esperança é essa molecada que nós estamos trabalhando agora. Se eles tive

---

(46) Colocações nesse mesmo sentido foram feitas por professoras componentes do estudo de Novaes (1984, p. 80).

rem consciência do quanto nós precisamos da ajuda deles... quem sabe o que eles vão ser? Eu posso ter um ministro da educação aqui na minha classe... (risos) Daqui a uns vinte anos. Um presidente da República, por exemplo. Num país democrático como o nosso... tudo pode acontecer, não é? Então eu acho que, dando uma boa informação, mostrando a essas crianças do que nós precisamos, tenho certeza: pode ser que eu não ganhe, mas minha filha vai ser bem remunerada como professora!" (C<sub>29</sub>)

Uma visão, sem dúvida, romântica, em que o sapo vira rei. E a professora, quem sabe? um dia, descobrirá que tinha uma varinha de condão na mão.

A partir da análise precedente, levando-se em consideração a diversidade de temas e riqueza de aspectos envolvidos, serão discutidos brevemente alguns pontos mais gerais, ou que pareceram mais significativos, na tentativa de sintetizar e esclarecer as representações sociais das professoras primárias entrevistadas acerca da sua prática profissional. Quando pertinente, serão comentados outros estudos que contemplam os temas aqui destacados.

### **7.1 As Representações sobre a Escolha do Magistério de 1ª a 4ª séries do 1º Grau**

As professoras integrantes cujo discurso foi aqui estudado, expressam uma busca de auto-realização precisamente do papel social feminino no contexto ocupacional: as motivações declaradas das escolhas profissionais restringem-se ao trabalho com crianças. Assim, evidencia-se a dominância do modelo de professora entre outros modelos ocupacionais femininos. Com efeito, a mulher pode se sentir mais segura e capaz de realizar um "serviço de mulher" do que outra atividade estranha à sua socialização. A força desse modelo, sem dúvida, contribui para minimizar a insegurança e falta de clareza frente à escolha profissional.

Nos casos em que não se deu um encaminhamento direto para o magistério, via Curso Normal, em que a professora

experimentou antes outra ocupação, a existência de restrições objetivas às escolhas ocupacionais femininas não é sequer mencionada; a desistência de outras opções é justificada por este reótipos que apelam para o humanismo e a sensibilidade feminina, em afirmação a uma suposta vocação intrínseca para o exercício do magistério para crianças.

Chama a atenção a negação explícita da necessidade material: as professoras declaram não se importarem com a baixa remuneração, ou seja, fazem questão de dizer que ganhar dinheiro não é uma motivação que orientou a escolha do magistério<sup>1</sup>. De fato, em face da deterioração das condições gerais do trabalho docente, tal motivação teria sido, sem dúvida, frustrada; porém, não advém daí a aceitação pura e simples do baixo salário. Observa-se que os discursos expressam os valores relativos ao papel social feminino — a satisfação obtida, conforme declarada, é de ordem emocional propiciada pelo contato com as crianças.

Cumprido considerar a origem e posição sócio-econômica dessas professoras: a despeito da perda de prestígio do magistério, o modelo de professora pode exercer um certo fascínio quando comparado com outras ocupações femininas subalternas ou de remuneração equivalente — como operária, faxineira ou empregada doméstica — para indivíduos que são recentemente tive-

---

(1) Mello (1983) já havia constatado que os professores satisfeitos com o salário (embora minoritários) eram "os de situação mais precária de carreira e renda familiar. (...) A origem social e a situação econômica atual desse grupo é mais desfavorecida que a dos demais, tornando a remuneração e status de professor de 1º grau relativamente privilegiada". (p. 123) (O estudo de Mello incluiu professores de 1ª, 2ª e 5ª séries).

ram acesso ao ensino do 2º Grau <sup>2</sup>. O fato do magistério não ser uma ocupação manual como as demais citadas <sup>3</sup> a par da elevação do nível de escolaridade das atuais professoras em relação às suas famílias de origem, poderia produzir uma especial valorização desta ocupação, apesar das difíceis condições de trabalho. É possível que o ingresso no magistério represente, de fato, ascensão social — não porque o salário possibilitaria a ascensão, mas antes porque o novo emprego "completa" a ascensão, consolida um "estilo" de vida.

Em comparação, as professoras que exerceram posições de liderança no processo de reorganização da categoria que culminou com as greves de 1979 e 1980, entrevistadas por Ribeiro (1984), não escolheram o magistério primário ou passaram brevemente por ele, situavam-se na "classe média" e tinham motivações e aspirações profissionais específicas:

*"A família pensava assim: primeiro você tem que ser professora normalista, tem que ter, pelo menos, um diploma que lhe garanta uma profissão. Depois, se você quiser continuar, continua. Por que? Qual era a perspectiva no interior? Era ser professora normalista e casar, digamos, com um bancário, entendeu? Era preciso romper esse ciclo familiar, essa tradição para levar a frente a perspectiva do ensino superior e de outras coisas". (R<sub>1</sub>, professora de Português).*

- (2) Lembre-se que, enquanto as mulheres passaram a ingressar maciçamente no 3º Grau, nos cursos de ciências humanas e nas licenciaturas, a qualificação para o magistério primário fixou-se no 2º Grau.
- (3) Considere-se que no Brasil a estrutura produtiva comportou extremos como escravidão e ócio, sendo muito forte o preconceito de classe e, especialmente, contra o trabalho manual.

"Tinha me formado aos 18 anos, fui parar no sítio e não aguentei. Fiquei lá 6 meses e desisti. Fiquei um tempo na cidade, aí comecei a lecionar em escola particular (primário) na cidade". (R<sub>14</sub>, professora de Geografia).

"Acho que na época em que eu fiz a minha opção, não havia outras referências com relação a emprego. Então, o exemplo mais direto que se tinha era o do professor, ensinando. Então eu me apeguei a aquilo e logo cedo, talvez no ginásio, eu já optasse pela profissão de professora e me encaminhei exatamente para isso: professora de Português. Não quis fazer o curso normal; não quis ser professora primária. Fiz o clássico e depois a Faculdade de Letras". (R<sub>16</sub>).

A origem sócio-econômica talvez explique igualmente a ausência de aspirações das professoras da pesquisa de Lequerica quanto à melhoria das condições de trabalho e à elevação profissional. Em geral, elas declaram que estão satisfeitas e que desejam permanecer no magistério. Como exceção as duas únicas que cogitam mudar de ocupação parecem se diferenciar das demais quanto à situação sócio-econômica: uma (que faz curso superior) sonha abrir uma escolinha maternal, passando a proprietária/diretora; a outra reclama das condições de trabalho e diz que o magistério não tem futuro embora reconheça a importância social do trabalho da professora primária.

Parece correto considerar que os significados e valores atribuídos ao trabalho são diversos em decorrência da situação sócio-econômica do indivíduo: quando predomina a necessidade material, a gratificação emocional é secundária; inver-

samente, quando a sobrevivência já está garantida, o trabalho precisa "valer a pena" e a relação com o trabalho se torna mais complexa. Por outro lado, a "mística" feminina supõe o culto e internalização de valores mais simbólicos do que materiais. Assim, para mulheres de origem modesta — indivíduos cuja posição de sexo e classe é duplamente subalterna, a posição de autoridade conferida pelo papel docente (e garantida pela relação adulto-criança) pode constituir uma fonte de gratificação.

Em se tratando da escolha de uma ocupação caracterizada por difíceis condições de exercício como o magistério primário na escola pública de periferia é notável a ausência de sinais de insatisfação nos discursos das professoras. E, em se tratando de mulheres, surpreende que tampouco apareça qualquer referência aos desgastes da dupla jornada de trabalho, a dificuldades de conciliação entre a docência e os encargos familiares e domésticos <sup>4</sup>. Aparentemente, depreende-se que as professoras, por um lado, consideram fácil o trabalho docente e, por outro lado, não têm problemas de conciliação entre a vida pessoal, familiar e profissional.

Analisando a escolha de cursos e carreiras femininas, Rosemberg (1984) e Bruschini (1981) colocam o argumento de que certas carreiras femininas ajudariam a conciliar a dupla perspectiva de vida (trabalho-família) exatamente pela sua funcionalidade no cotidiano das mulheres. A "preferência" por "*cur*sos assistenciais, ligados à área de educação ou para-médicos"

---

(4) Pode-se seguramente inferir que as entrevistadas não contam com auxílio de empregadas domésticas ou outros meios substitutivos do trabalho doméstico.

seria devida não apenas à socialização para o papel expressivo mas também ao "ajustamento de tais cursos à ambivalência de sua condição". (Rosemberg, p. 12) Optando por cursos flexíveis, que por sua generalidade, não-tecnicidade, não-especialidade, permitem um leque alternativo de "opções profissionais (mesmo implicando subemprego) e propiciam conhecimentos polivalentes reconvertíveis ao cotidiano, as mulheres estariam demonstrando uma "sabedoria da conciliação" e um "forte senso de realidade".

Essas observações parecem mais pertinentes às mulheres das camadas médias que optam pelo estudo e trabalho remunerado como estratégia de transformação de suas vidas pessoais. Contudo, no caso das professoras primárias, de origem sócio-econômica inferior, os motivos da escolha ocupacional (conquanto não declarados) parecem decorrer muito mais de uma crescente determinação econômica — a necessidade de trabalhar para a própria sobrevivência e/ou da família<sup>5</sup>, aliada às restrições do mercado de trabalho. Ademais, poucos são os casos em que as professoras conciliam trabalho e família exercendo as atividades docentes em um turno e permanecendo outro turno em casa.

---

(5) Bruschini (1985) registra um aumento da participação feminina em atividades de mercado na década de 70 e, particularmente, um acentuado ingresso de mulheres casadas e com filhos pequenos no mercado de trabalho, devido à necessidade de complementar a renda familiar desgastada pela queda do poder real dos salários. Nessa fase de expansão da economia, industrialização e urbanização aceleradas, houve a abertura de novas oportunidades de emprego, expansão da escolaridade, redução das taxas de fecundidade, mudança de valores quanto ao papel social da mulher — fatores que contribuíram para impulsionar as mulheres para o trabalho remunerado.

De fato, é bem difícil conciliar responsabilidades familiares e profissionais em qualquer carreira ou ocupação, não apenas devido à organização e tipo do trabalho extra-doméstico, mas sobretudo pela natureza, características e condições do trabalho doméstico e papel familiar (funções de reprodução e socialização das crianças). Ocorre, porém, que as exigências e valores associados ao trabalho doméstico e papel familiar variam de acordo com a experiência decorrente da origem e da situação sócio-econômica atual do indivíduo — isto é, as tarefas e procedimentos do trabalho doméstico e o conteúdo e treinamento referentes à socialização infantil não são os mesmos para os vários grupos sociais; a elevação da qualidade de vida coloca novas exigências mais complexas tanto em relação à reprodução cotidiana das condições de vida como em relação à socialização.

Pode ser que não apenas a necessidade de sobrevivência via trabalho remunerado seja preponderante para as professoras como também que o problema da conciliação não tenha, para essas entrevistadas, a dimensão que tem para indivíduos das camadas médias (e para "nós, as pesquisadoras") haja vista seu silêncio a esse respeito. O próprio fato de que essas mulheres, como lembrou Bruschini (1981), não contam com "*auxílio de fora, remunerado*" serve para reforçar o argumento a respeito da especificidade de suas condições sócio-econômicas, valores e aspirações.

Do mesmo modo, parece mais pertinente a mulheres de "classe média" o argumento de que "*se, em determinadas etapas da sua vida, estiver impedida de exercer a profissão, contará*

com habilitação adequada e suficiente, seja para educar os filhos, seja para exercer, temporariamente, trabalhos pouco formalizados (por exemplo, dar aulas particulares, muitas vezes no próprio domicílio) mais facilmente conciliáveis com as exigências domésticas". (Bruschini, 1981, pp. 73 e 74). Mulheres que podem deixar de trabalhar (enquanto os filhos são pequenos, enquanto não conseguem emprego conveniente, por exemplo, próximo ao local de residência) e que consideram o curso normal como habilitação para educar os filhos <sup>6</sup> não têm necessidade premente de um emprego e têm a família como projeto de vida prioritário. Pode ser esse o caso da professora que concebia a docência como distração — um "descanso" das lides domésticas, ou de uma outra que afirmou a utilidade da experiência docente para o desempenho da futura tarefa de mãe. Neste último caso, tal afirmação, como justificativa da escolha do magistério, parece uma defesa desse tipo de trabalho diante de uma acusação implícita de que ele poderia desviar ou atrapalhar o exercício do papel feminino fundamental junto à família.

Em todo caso, não se deve desprezar a distinção entre a docência de 1ª a 4ª séries e a educação dos filhos, entre a especificidade do trabalho da mãe (marcado fortemente pelo afeto e obrigação) e o trabalho da professora (técnico e especializado), entre a educação doméstica (basicamente socialização) e a educação escolar (aprendizagem da leitura e escrita, matemática, ciências sociais e naturais). Sem pretender subes-

---

(6) Uma idéia, aliás, típica de "classe média" recém constituída ou do "novo rico" que, adotando os valores da elite, vê a educação como ilustração. Na época em que era "moda" fazer curso normal, tal habilitação valorizava a mulher no "mercado" do casamento.

timar a educação doméstica e o papel de mãe, devem-se ressaltar as exigências próprias à habilitação docente — os conteúdos pedagógicos que não são essenciais à maternidade <sup>7</sup>.

Por conseguinte, o entendimento de que as mulheres tendem a dar preferência "a uma formação mais geral e humanista do que a outra muito técnica e especializada" (Bruschini, 1981, p. 73) deve ser questionado. O fato do magistério situar-se no polo humanista de uma classificação das ciências e das profissões não implica que seja pouco técnico e especializado — a alfabetização, o ensino das operações matemáticas, entre inúmeros exemplos, supõem o domínio de técnicas específicas e o próprio conteúdo das matérias é passível de uma divisão em especialidades cada vez mais delimitadas nos níveis de ensino subsequentes à 1ª fase do 1º Grau. Ocorre que, por um lado, o caráter humanista do magistério tem se confundido com o mero assistencialismo; e, por outro lado, por não ser considerado técnico e especializado, tem-se uma insuficiente e inadequada formação e um desempenho docente simplista e deficiente.

De qualquer modo, a aparente afinidade entre o papel social da mulher e o papel de professora infantil favoreceria a conciliação entre família e trabalho, no caso das atuais professoras primárias? Há algumas condições que costumam ser

---

(7) A idéia da reversão do papel docente em papel materno infelizmente também funciona em sentido inverso: as professoras esperam que as mães ajudem nas lições, fazendo papel de professoras em casa, como se fossem para isso habilitadas, dispusessem de tempo e desejassem fazê-lo. Considera-se "natural" que a mãe oriente as lições, dê reforço, sem se questionar a razão dessa necessidade que se enraíza na insuficiência ou deficiência do trabalho escolar. (A escola em tempo integral, inexistente no Brasil, elimina essa necessidade).

lembradas em favor da facilidade de conciliação: a meia jornada diária, as longas férias. Entretanto, há uma variedade de condições adversas decorrentes das condições dos alunos (carentes), da escola (também carente), da baixa remuneração (que obriga algumas professoras a dobrarem período lecionando em diferentes séries e/ou diferentes escolas), do regime de trabalho (que impõe trabalho extra-escolar não remunerado). Nas entrevistas analisadas, tanto as condições favoráveis como as adversas são raramente mencionadas em contraste com a ideologia da vocação feminina-docente.

É interessante observar, particularmente, como as escolhas são justificadas e legitimadas pela existência do aluno "carente". De fato, suprir as carências, sobretudo afetivas, é um aspecto intrínseco ao papel expressivo que tem sido atribuído pela cultura exclusivamente ao sexo feminino. Quem se adequaria melhor ao papel de lidar com os alunos carentes senão a mulher? Com isso, as professoras podem estar defendendo um espaço ocupacional<sup>8</sup>, ainda que não de modo explícito.

Assim, exercem um peso preponderante os valores culturais ligados ao papel feminino nas justificativas das escolhas do magistério. A mulher escolhe o magistério porque considera "mais normal" exercer essa ocupação podendo-se inferir que

---

(8) Veja-se, por exemplo, as seguintes colocações de professoras entrevistadas por Novaes (1984, pp. 98-104): "A mulher deve ser professora primária. A mulher tem mais capacidade de se dar e a criança precisa de alguém que saiba conquistá-la".; "Professora primária deve ser mulher e tem que ser mãe, para saber lidar com crianças".; "Mulher é mais meiga, mais carinhosa, mais paciente, maternal, os homens são rudes, impacientes, sem jeito para lidar com crianças, principalmente menino pequeno, em idade escolar".; "Homem quando resolve ser professor primário é porque não dá pra mais nada ou então é porque é efeminado!"

a escolha de ocupações que não se adequam às qualidades femininas estereotipadas implicaria o desafio dos padrões vigentes, a construção de uma identidade divergente. Nessa perspectiva, o "senso de realidade" da escolha significaria não procurar riscos psicológicos, evitar a rejeição social, não complicar a vida, enfim, já materialmente limitada.

Os depoimentos das professoras entrevistadas por Novaes (1984) são bastante ilustrativos da determinação cultural: as restrições às oportunidades de estudar e trabalhar eram colocadas pela família de origem, pelos maridos, de tal modo que o magistério era o único caminho possível. Contudo, pode-se notar que algumas participantes do estudo de Novaes eram de origem sócio-econômica superior daquelas estudadas por Lequerica, sendo menor o peso da determinação econômica sobre suas escolhas. Elas próprias, em seus depoimentos, fazem questão de marcar a diferença: *"Está ocorrendo uma baixa no nível cultural e social da professora primária"*. ; *"Antigamente quem buscava o magistério era uma elite, hoje está tão decadente... Quem faz o curso normal está querendo ascender socialmente"*. ; *"Não sei o que é que vai ser do ensino. Só doméstica é que está se interessando em ser professora"*. (p. 115).

Parece válido supor, portanto, que o discurso da vocação natural da mulher para o magistério veiculado pelas professoras seja um recurso em defesa do exercício dessa ocupação, considerando-se as restritas oportunidades de trabalho acessíveis às mulheres — tanto no passado recente, para as mulheres das camadas médias, quando seu trabalho fora de casa era mal visto, quanto no presente para as mulheres que necessitam do trabalho remunerado.

## 7.2 A imagem da Professora Primária

A imagem do magistério primário delineada nos discursos das entrevistadas é aquela, já tornada senso-comum, do sacerdócio, missão — uma atividade humanitária, assistencialista, cuja remuneração é secundária. Os significados atribuídos ao trabalho são predominantemente afetivos: "ensinar", "lecionar" — palavras raramente pronunciadas — é doar-se aos alunos. As características e qualidades consideradas necessárias ao desempenho docente mais frequentemente mencionadas pelas entrevistadas foram: gostar de lidar com crianças, paciência, dedicação, amor à profissão, carinho e compreensão. Assim como essas, as demais qualidades mencionadas também constituem traços do estereótipo do papel feminino: amor, amizade, alegria, simpatia, calma, comunicação, desinibição, extroversão, "calor", envolvimento pessoal, intuição.

Características objetivas específicas do trabalho pedagógico são raramente referidas (e, sempre, de modo vago e disperso) sendo substituídas por características subjetivas mediante o realce de qualidades humanas mais gerais valorizadas positivamente nas relações pessoais, que precisamente constituem o núcleo do papel expressivo. Coerentemente, as professoras que consideram que carinho e paciência são as qualidades fundamentais ao exercício do magistério informaram não sentirem necessidade de se aperfeiçoarem.

Verifica-se que, em geral, as professoras jamais citam tarefas pedagógicas nem se referem ao processo ensino-aprendizagem, como se não aprendessem a especificidade do papel do-

cente. A relação pedagógica é representada segundo o modelo ideal do amor materno: algumas vezes aparece mesmo explicitamente a idéia da professora como uma "segunda mãe". A ideologia do papel sexual é, assim, transposta à escola tornando-se uma "ideologia do amor docente".

Qual a relação entre tais representações e a prática concreta das professoras? É possível que nas atuais condições da escola pública características e qualidades ligadas ao desempenho pedagógico pareçam dispensáveis? Por um lado, a ideologia do amor docente poderia estar encobrendo o esvaziamento dos aspectos pedagógicos específicos da prática da professora ao exaltar a afetividade, a dedicação, a maternagem, o psicologismo. Por outro lado, a carência material dos alunos e da própria escola requer, sem dúvida, o exercício da paciência e a atenção aos inúmeros problemas humanos, práticos e imediatos de correntes. Na prática, não é possível "só chegar e lecionar", de modo que a professora aprende a se preocupar com os alunos, "a ter mais amor com as crianças" (de classe baixa): "além de ser professora, a gente tem que dar uma de mãe, tem que dar uma de médico, tem que dar uma de tudo, né?" (L<sub>12</sub>).

Como lembra Bruschini (1981, p. 74), o processo de socialização condiciona a mulher a "preferir carreiras nas quais possa também fazer uso de seus atributos 'naturais' de mulher: bondade, paciência, dedicação, carinho, etc. Ser enfermeira, assistente social ou educadora não são apenas escolhas profissionais, mas também oportunidades que a mulher encontra para por em prática habilidades que aprendeu desde o berço. Não é por caso que pesquisas recentes (Barreto, 1980 e Mello, 1983) per-

cebem na interação entre professoras e alunos uma ênfase maior em atitudes de amor, carinho e dedicação do que na competência técnica".

Contudo, cabe uma ponderação: qual a garantia de que realmente se aprendeu essas habilidades, uma vez que não são naturais? E como externá-las em situações precárias e frustrantes como a da escola de periferia? (Lembrem-se as queixas sobre a falta de material, a indisciplina e dificuldades de aprendizagem dos alunos). As pesquisas constataam o discurso do amor e não a existência real de afeto na relação professora-aluno!

Bruschini admite que "... numa sociedade que nega recursos mais amplos à Educação, o educador frequentemente se vê pressionado a recorrer ao amor e ao carinho como uma estratégia que visa superar, na relação com o aluno, a escassez de outros recursos que são fundamentais". (p. 74). Não obstante, Barreto (1980) já havia apontado a contradição entre o discurso das professoras, calcado num psicologismo que reproduz o ideário pedagógico oficial e a prática de sala de aula, apoiada em grande parte num ensino tradicional. Ao se tornar o discurso do afeto como expressão da prática, não se estaria acreditando forçosamente na necessária expressão amorosa da mulher?

Assim, pode-se supor, alternativamente, que se trate de um discurso que visa preencher a ausência justamente da competência técnica (como apontou Mello, 1983) em defesa, ao mesmo tempo, do próprio emprego enquanto meio de sobrevivência (nos casos em que a situação sócio-econômica impõe a manuten-

ção do emprego como vital) ou enquanto oportunidade de sair de casa (em face das reduzidas oportunidades ocupacionais). Considerando-se ainda a formação deficiente, o despreparo pedagógico e a inexperiência das professoras, a valorização de aspectos não pedagógicos poderia significar, então, uma estratégia de auto-valorização através da ênfase às qualidades pessoais femininas.

Os depoimentos analisados sugerem que as professoras de origem e situação sócio-econômica mais baixa e de formação mais deficiente, em geral participantes da pesquisa de Lequerica, são as que mais freqüente e significativamente enfatizam o amor ao aluno e as qualidades femininas. Professoras mais seguras de si e mais à vontade na escola graças à sua situação sócio-econômica e formação cultural não mostraram essa "face boazinha"<sup>9</sup>. Já as professoras do estudo de Carvalho, mais experientes e formadas há mais tempo, embora não tivessem sido interrogadas diretamente sobre essa questão, referem-se mais freqüente e espontaneamente ao amor ao ensino, ao idealismo e dedicação ao magistério como profissão.

Por conseguinte, pode-se arriscar uma hipótese: a de que uma certa cultura psicologista tenha contribuído para a emergência dessa imagem amorosa na escola, mesmo porque a própria imagem de mãe tem mudado; a tia, por exemplo, objeto da análise de Novaes (1984), é uma figura despida de autoridade, cuja função é entreter os alunos. Ora, a imagem tradicional da mestra era a de uma figura dedicada, quiçá bondosa, mas sobre-

---

(9) Termo utilizado por Mello (1983).

tudo severa e exigente. A tônica psicologista presente nos esvaziados cursos de formação pedagógica, evidenciada nos discursos das professoras mais jovens, poderia ser responsabilizada, em parte, por essa imagem docente. De outra parte, nota-se o mesmo psicologismo "modernizante" nas leis, planos e diretrizes de implantação da reforma de 1971, com a ênfase nas diferenças individuais e na relação professor-aluno. Finalmente, o discurso do afeto pinta com cores mais amenas as dificuldades de relacionamento da professora com os alunos de nível sócio-econômico baixo — e talvez tenha expressado uma tentativa de transformação desse relacionamento — e as dificuldades de trabalho nas atuais condições.

### 7.3 Representações sobre as Condições de Trabalho

O grupo de professoras entrevistadas por Lequerica, constituído na maior parte por professoras ACT e substitutas lecionando em escolas de periferia, apresentou pequeno número de queixas e de referências diretas e explícitas a essas óbvias condições adversas, restrito à situação desvantajosa de "professor eventual", às precárias condições físicas das escolas (falta de pátio, de carteiras, biblioteca), à insuficiência ou inexistência de material didático, e à falta de orientação pedagógica para o professor (auxílio de especialistas e cursos de aperfeiçoamento). Outras dificuldades mencionadas diziam respeito ao período intermediário, ao tempo insuficiente com os alunos (para desenvolver o programa) e o tempo insuficiente para o professor (se bem que apenas uma professora referiu-se ao tempo insuficiente para programar atividades de ensino).

Em geral, as professoras declararam que as condições de trabalho são "boas", "não são excelentes mas são boas", "razoáveis" ou, no máximo, "não são muito boas mas a gente vai levando, dá um jeito". Os termos utilizados para qualificar as condições de trabalho nunca são negativos (tipo "ruins", "pêssimas") mas parecem ter um caráter atenuante, como se encobrissem algum receio. Por outro lado, as condições de trabalho referidas (áreas de lazer, pátio, biblioteca, carteiras, material didático) dizem mais respeito diretamente ao aluno do que ao professor, não sendo exclusivas do desempenho docente.

Em especial, o baixo salário é apontado apenas por três entrevistadas em termos de "ter mais condições de pesquisar, de comprar livros" (L<sub>6</sub>), "eu tenho que ajudar minha mãe" (entretanto, é a orientação pedagógica que precisa melhorar — "que eu acho muito importante, mais do que o salário que isso a gente supera" — L<sub>5</sub>) e apenas uma vez de forma direta e enfática: "o principal problema é esse do ordenado". (L<sub>13</sub>). As demais professoras nem sequer mencionam o salário ou mencionam-no de passagem, construindo um argumento em que enfatizam outras condições consideradas compensatórias: a gratificação derivada da relação com a criança e certas vantagens de ordem prática como meio expediente, férias duas vezes por ano.

Críticas, alusões a dificuldades pertinentes às condições de trabalho e reivindicações são excepcionais e partem dos sujeitos que declararam não estarem satisfeitos ou realizados com a atividade docente. A burocratização do trabalho do professor mereceu apenas uma crítica clara à perda da especificidade da função docente: "Eu acho que professor devia ter a

*sua função, só dar aula". (L<sub>11</sub>). (Nesse caso, a professora se encontrava sobrecarregada porque lecionava em dois turnos e fazia Faculdade à noite e, devido à inoperância da secretaria escolar, tinha de levar trabalho adicional para casa). A expressão de reivindicações aparece uma única vez, mesmo assim em termos bem gerais: "A mudança que deveria ser feita é tão grande (...) dar mais condições de trabalho para o professor, procurar facilitar (...) dar mais condições de descanso...". (L<sub>13</sub>).*

É possível que a ausência de críticas às condições de trabalho decorra da combinação de dois fatores: o vínculo em pregatício precário dessas professoras, constantemente ameaçadas de não renovação de seus contratos de trabalho e necessitadas do salário, e a história de ascensão social com as já referidas implicações. O desejo de manter o emprego talvez atue de modo a calar reclamações: as professoras têm o cuidado de transmitir que não reivindicam nada para si, ou ainda de não criticarem as condições educacionais e escolares, resguardando assim seu próprio desempenho; as condições de trabalho e as dificuldades não são relacionadas — por exemplo, a indisciplina dos alunos às turmas numerosas e à falta de material didático. Uma única entrevistada expõe a possibilidade das condições de trabalho adversas influírem negativamente sobre o trabalho do professor que poderia se revoltar, "descarregando" nos alunos ou "atrasando o ritmo".

Já as professoras entrevistadas por Carvalho apresentavam um discurso bem fluente contendo aspectos mais diversificados. Eram efetivas e lecionavam em escolas "privilegiadas" quanto à localização e à clientela; contavam, ainda, com

uma melhor formação pedagógica e longa experiência docente (características ausentes no grupo de Lequerica). Por isso, seus depoimentos continham raras referências às condições físicas das escolas e à falta de assistência pedagógica. As condições de trabalho mais freqüentemente citadas referiam-se à necessidade de mais e melhor material didático (gravuras, mapas, sala-ambiente, laboratório, microscópio, projetor de slides). Observou-se o fato curioso de algumas professoras se desculparem por não poderem comprar material didático com os seus baixos salários (ao invés de enfocarem a política educacional responsável pela baixa remuneração do professor e pelas carências de materiais e equipamentos escolares).

Parte significativa das respostas concentrou-se nas condições pessoais do professor e do aluno. No caso da professora, "ter boas condições para ensinar" significa ter "vocação", "boa vontade", "consciência", "amor pelo magistério", capacidade, preparo e até mesmo boa saúde (o que minimizaria a necessidade de recursos didáticos: "*a gente 'bola' tudo*" — C<sub>7</sub>). As condições de ensino são algo que a professora dá, proporciona aos alunos que, por sua vez, aproveitam ou não. Algumas entrevistadas entenderam a indagação sobre as condições de ensino como referente a dificuldades pessoais ou ao relacionamento com os alunos e afirmaram não ter problemas.

No caso do aluno, as condições necessárias ao ensino são "vontade de aprender", boa alimentação e maturidade; já a falta de disciplina, a agitação, agressividade e o desinteresse da criança são condições que dificultam o trabalho docente. Por outro lado, as famílias também devem "ligar", incenti-

var os estudos, ajudar o professor; a falta de "compreensão" e "apoio" dos pais chega a ser considerada a maior dificuldade de algumas professoras em sala de aula! Tudo se passaria como se a educação fosse um assunto privado, dependente apenas da aliança entre professora, alunos e suas famílias.

Assim, está implícita a idéia de que as condições de trabalho seriam ótimas caso os alunos fossem interessados e disciplinados e as famílias dessem o apoio desejado pelas professoras; por conseguinte, não há qualquer problema com a professora ou com a escola. Poucas entrevistadas colocaram condições especificamente escolares e pedagógicas — por exemplo, a falta de um maior acompanhamento da criança por parte da escola (um segundo turno ou período integral), de orientação pedagógica ao professor, apoio da Direção, reuniões de professores para trabalho conjunto, classes menos numerosas.

Apenas uma professora apresentou um depoimento claro e detalhado em que descreveu boas condições de ensino em termos de espaço adequado, segurança, equipamento e material didático, serviço de apoio ao trabalho docente, aludindo à falta dessas condições e, sobretudo, destacando o tempo que a professora é obrigada a utilizar em tarefas como mimeografar trabalhos, copiar na lousa, em detrimento do planejamento. Na sua percepção *"as atuais condições de ensino são péssimas"* devido à falta de verbas. Critica o fato de que *"o professor primário é polivalente totalmente, sem apoio nenhum"*. (C<sub>21</sub>). Além de não contar com assistência pedagógica, tem que dar aula de Educação Física, cuidar da ida dos alunos ao banheiro e treinar hábitos higiênicos, fornecer material escolar aos alunos carentes

(arrecadando dinheiro e comprando ela própria), assumir alunos de outras classes devido à ausência de professora substituta.

Algumas vezes, condições desfavoráveis ao trabalho docente — tais como classes numerosas, a burocratização do trabalho do professor, a remuneração insuficiente que obriga a professora a lecionar em outras escolas, a participação no "recreio dirigido" que tira a pausa de descanso da professora — só foram reveladas indiretamente em outros momentos da entrevista em meio à abordagem de outras questões. O mesmo se deu em relação à questão salarial que mereceu apenas duas referências, não sendo jamais referida como componente das condições de trabalho. A remuneração do trabalho docente — e de mulher — é um assunto silenciado.

Algumas professoras mais antigas observaram que "*as condições de ensino de antigamente eram melhores*" (quando havia mais disciplina — C<sub>9</sub>) atribuindo essas condições às famílias e aos alunos que tinham uma postura diferente frente ao estudo (numa alusão implícita à mudança na origem social da clientela escolar). Uma professora mencionou que "*a situação de ensino atual*" dificulta a tarefa do professor, exemplificando com "*essa facilidade que a Secretaria coloca, agora, na promoção de alunos*". (C<sub>16</sub>). Outra, ainda, referiu-se à perda de autoridade do professor e à mudança de valores atribuídos à escola associando esse fenômeno ao baixo nível de ensino e ao desinteresse dos alunos. Entretanto, houve quem percebesse "atualmente" uma melhoria das condições escolares e mesmo de alguns aspectos das condições de trabalho do professor: "*quem já trabalhou em escola de sapê, com sessenta alunos, vê hoje uma maravilha*

(...) morando (na roça) a quarenta quilômetros da última condução, andando a cavalo...". (C<sub>14</sub>).

A discussão recente em torno das condições de trabalho do professor tem destacado a deterioração dessas condições mediante a combinação de três fatores: a queda na remuneração da hora-aula, o aumento da carga-horária de aulas e a perda da autonomia decorrentes da política de expansão do atendimento, modernização e burocratização escolar desenvolvida desde a década de sessenta. Os discursos de lideranças do movimento de organização dos professores têm ressaltado essa problemática, enunciando a relação direta entre melhores condições de trabalho do professor e melhor formação do aluno, colocando a melhoria salarial e a diminuição de horas-aula como condições de estudo, atualização e aperfeiçoamento da professora e de recuperação do sentido pedagógico do trabalho.

A esse respeito, é interessante constatar o silêncio das entrevistadas por Lequerica e Carvalho. Neste último grupo podia-se identificar um certo número de "esposas-professoras" para quem o trabalho em tempo parcial e o salário irrisório eram satisfatórios; o salário destinava-se a "ajudar" na manutenção da família, aos "extras", a despesas pessoais. A situação caracterizada pela necessidade de dobrar a jornada de trabalho apareceu esporadicamente; mesmo assim, as professoras que estão dobrando turno têm outras aspirações: "... eu acho que a gente ganha pouco. Então, a gente tem de lecionar em outras escolas. Então, nesse corre-corre, você não tem tempo, assim, suficiente, pra você preparar bem as aulas, não é? Porque eu acho, se você ganhasse bem, você daria uma aula muito me-

*lhor, não é? (...) nesse corre-corre, você faz metade de tudo. Nem de fazer um bom curso você tem chance. Às vezes eu até fico revoltada comigo mesma. Eu gostaria de estar muito melhor preparada do que eu estou, pra enfrentar uma ... o colegial o ano que vem". (C<sub>33</sub>).*

Carvalho enfatizou especialmente a questão da autonomia na abordagem das condições de trabalho; todavia, evidenciou-se, nas respostas das professoras participantes de sua pesquisa, uma indiferença frente a essa questão, podendo-se inferir que a autonomia não era concebida como uma condição necessária ao exercício docente — aliás, algumas entrevistadas afirmaram acatarem as normas e diretrizes superiores. Penin(1982) já havia investigado a percepção das professoras primárias sobre seu atual nível de decisão na atividade de planejamento do trabalho docente, caracterizado como de não-autonomia, tendo concluído que parte do grupo pesquisado considerava-o "suficiente" e "desejável", entendendo "decidir" como selecionar entre itens já prontos; algumas professoras consideravam sua atuação como autônoma enquanto outras percebiam que não decidiam mas confiavam na competência dos especialistas hierarquicamente superiores. Semelhantemente, as professoras iniciantes entrevistadas por Lequerica, inexperientes e despreparadas, não reivindicavam qualquer autonomia explicitando, ao contrário, a necessidade do auxílio do especialista <sup>10</sup>.

---

(10) Penin ressalta que a busca de autonomia no trabalho docente implica a possibilidade prática de, além do tempo requerido pelas tarefas burocráticas (que já constituem uma sobrecarga no atual regime de trabalho), dispor de mais tempo para a elaboração de novos procedimentos.

Como explicar a aceitação passiva dessas condições de trabalho diante da dificuldade da tarefa da professora polivalente de escola pública na conjuntura atual? Da parte das professoras iniciantes, não-efetivas, é possível que a satisfação declarada seja motivada pela necessidade e desejo de manter o emprego sob quaisquer condições; ademais, de acordo com Madeira (1982), a percepção das condições de trabalho poderia ser marcada por um viés otimista, fruto da experiência de ascensão social. Quanto às professoras efetivas, lecionando em escolas privilegiadas em meio expediente, é possível que o magistério constitua uma ocupação conveniente, "leve", assemelhada ao papel familiar.

Considere-se, ainda, no caso das professoras mais jovens, a ausência de parâmetros, além da própria vivência, para avaliar as atuais condições do trabalho docente. Em geral, não se conhece a história do magistério e do ensino público brasileiro — que inclusive não foi ainda recuperada a nível da entidade representativa dos professores; pode-se, no máximo, conhecer algo dela através do contato com professores mais antigos. Algumas entrevistas de Ribeiro são ricas em detalhes da situação do magistério antes da expansão da clientela escolar: os professores eram concursados e efetivos, bem remunerados e prestigiados, tinham poder de decisão (inclusive elegiam diretores), carga horária de aulas reduzida (12 horas semanais sem aulas excedentes) e desenvolviam atividades culturais na escola. Note-se que, nesse contexto, certamente podia ser bem diferente a relação professor/a — alunos: "... havia muito envolvimento do professor com o aluno" — excursões de estudo, teatro amador. "Havia muita participação dos professores nessas atividades cul

turais com os alunos. À medida que o salário foi sendo rebaixado, o professor tendo que trabalhar cada vez mais, passou a não desenvolver esse tipo de atividade. Ele não tem coragem para na da mais porque mal tem tempo para dar tantas aulas". (R<sub>8</sub>).

Na década de sessenta, com a multiplicação do número de alunos, deu-se um grande número de contratações de docentes sem concurso; o espaço escolar foi racionalizado ao máximo com a transformação de laboratórios em salas de aula. Na greve de 1963 os professores reivindicavam estabilidade sem concurso e maiores salários. "A partir daí, toda vez que havia um reajuste salarial, aumentava-se a jornada mínima do professor: de 12 horas para 15 horas; em seguida 18 horas, e finalmente 20 horas. (...) essa discussão chegou a ser feita: um dia nós vamos ter o salário tão rebaixado, que nós vamos ser obrigados a dar 40 horas. Mas isso era um ou outro que falava. A maioria achava que era ótimo ser permitido lecionar até 40 horas e que nós devíamos aceitar. (...) o presidente da APENESP<sup>11</sup> alertou para esse problema, das 40 horas: nós não devemos aceitar, mas os professores, a maioria queria esse direito de lecionar até 40 horas, e mesmo porque havia muita aula, havia poucas pessoas tituladas para dar aulas, e o mercado era muito bom, e uma pessoa dentro da mesma escola dava as 40 aulas". (R<sub>8</sub>). Outros entrevistados igualmente confirmaram que na década de sessenta o magistério ainda não era uma má escolha em termos de remuneração. "O pessoal começa a reclamar da profissão é a partir desse arrocho salarial, imposto pelo movimento de 64, quando os reajustes começaram a ser inferiores aos níveis de inflação.

---

(11) Denominação da época.

(...) as escolas começaram a ser vigiadas muito de perto (...) a gente começou a sentir que a polícia estava dentro da escola, e também foi quando a gente começou a sentir que os professores estavam perdendo importância dentro das escolas". (R<sub>8</sub>).

Assim, as professoras que ingressaram no magistério depois que a situação já se deteriorara, assim como aquelas formadas durante e após a fase de repressão política e censura, encontraram uma escola pobre e um professor/a explorado/a. (Lembre-se daquela professora entrevistada por Lequerica que disse não ter muito do que reclamar porque já sabia o que ia enfrentar, ou seja, não esperava nada melhor). Em termos de formação, frequentaram uma escola de qualidade rebaixada e corpo docente desqualificado, de modo que como professoras passama perpetuar esse ciclo de baixo desempenho. Todavia tal situação não é percebida enquanto baixo desempenho da escola e dos seus professores porque se está diante de uma clientela muito pobre e que, dada sua inferioridade de condições materiais ("não têm como comprar a cartilha", etc.), exibe um desempenho muito mais baixo ainda. Não tendo parâmetros para avaliar os vários aspectos das atuais condições, as professoras não chegam a almejar mudanças. Uma única professora entrevistada por Lequerica, que se declarou insatisfeita, comparou a situação da professora primária no Brasil com a de países como Japão, EUA, Alemanha.

É especialmente interessante a representação do idealismo como marca fundamental da atividade docente, expressa pelas professoras mais antigas entrevistadas por Carvalho, justamente em contraposição ao questionamento das condições de trabalho. Diversas colocações espontâneas surgiram como uma rea-

ção, significando talvez uma afirmação da importância e da dimensão do trabalho da professora primária (principalmente no Brasil, cuja população raramente ultrapassa a escola primária) reconhecidamente desvalorizado: "o professor" de 1ª a 4ª série (sempre no masculino) forma a criança e constrói o futuro; é o que mais trabalha — "4 horas a fio", seguem trabalhando (não "abandonam" a criança) apesar de tudo — do salário; entretanto, falta à sociedade, ao governo e às autoridades educacionais a consciência da importância do ensino primário. O idealismo é concebido como fé no futuro e esperança, em oposição a uma concepção esterotipada do profissionalismo, associado a imediatismo, não-envolvimento, calculismo. Para suportar o desgaste propiciado pelas condições de trabalho é necessário romantismo, o amor da criança — traços essencialmente femininos que elas desejam preservar.

Embora lamentem o desaparecimento do "ideal" que havia na educação, essas professoras também sabem que suas condições de trabalho não são exatamente as piores: "*nessas escolas de periferia, então, é uma tristeza realmente...*" (C<sub>30</sub>); esse fato, então, pode pesar no posicionamento frente à deterioração da situação geral do magistério e da educação pública.

Em geral, chama a atenção o total silêncio a respeito das reivindicações colocadas pelo movimento de organização da categoria, tanto mais que ambos os grupos pesquisados por Carvalho e Lequerica haviam vivenciado, de algum modo, as greves de 1979 e 80. Verifica-se que o discurso político reivindicatório não foi assimilado por essas professoras que pareciam alheias à questão das condições de trabalho nos termos formula

dos pela direção do movimento.

Há que se considerar, finalmente, a especificidade das condições de trabalho da professora primária. Ela trabalha com crianças, carentes, no segmento mais seletivo e massificado do sistema escolar; é polivalente <sup>12</sup> e trabalha "4 horas a fio" sem intervalo e sem hora-atividade remunerada. Apenas algumas professoras mais antigas da amostra de Carvalho expressam a percepção dessa especificidade.

Grosso modo, as representações sobre essas condições específicas, especialmente desfavoráveis na atual conjuntura de massificação do atendimento, desqualificação do trabalho docente e perda de qualidade do ensino (já que as professoras dificilmente dão conta da tarefa de alfabetizar e/ou ensinar os conteúdos básicos dessa fase), caracterizam condições aceitáveis, suportáveis, sem problemas insuperáveis. Por um lado, não existe uma representação social claramente negativa das condições de trabalho. Por outro lado, as professoras como grupo não reivindicam melhores condições de trabalho nem em nome de suas condições de vida, nem em nome da realização profissional, nem em nome da qualidade do ensino ou da formação do aluno.

O silêncio a respeito da ínfima remuneração e de outras condições necessárias a um fazer pedagógico competente e

---

(12) A unificação decorrente da criação do ensino de 1º Grau, até mesmo acentuou a polivalência da professora primária já que esta serve aos mesmos propósitos de economia de recursos que criou o professor das áreas de estudo com habilitação geral em ciências ou estudos sociais.

de boa qualidade — traduzidas em **tempo remunerado** para estudar, planejar, preparar atividades, avaliar diariamente a aprendizagem dos alunos ("corrigir os caderninhos levados para casa"), enfim, para o aperfeiçoamento contínuo da prática — só é compreensível da perspectiva do papel sexual, do trabalho da dona de casa e da mãe: não remunerado e representado como "não-trabalho"?

A ideologia da professora como segunda mãe torna a ceitável a assistência contínua aos alunos (no recreio, na ida ao banheiro), obscurece a especificidade do trabalho docente, fundamenta e legitima a desqualificação da professora primária que passa a ser "tia", "babá", alguém que deve cuidar da disciplina dos alunos em primeiro lugar, treinar hábitos, ensinar a brincar e a cantar <sup>13</sup> e, além disso, ensinar a ler e escrever. Desse ponto de vista, as condições de trabalho sem dúvida pioraram no sentido de tornar a professora primária "polivalente demais"; atualmente ela acumula funções não docentes que já foram exercidas no passado por outros funcionários escolares. Parece plausível afirmar que tal situação não seria sustentável se os professores primários não fossem mulheres.

---

(13) Aqui costuma-se colocar a justificativa de que os alunos carentes não tiveram acesso à pré-escola. Porém, a pré-escola não existe em função do 1º Grau mas em função da guarda das crianças. Quando não existia pré-escola, as tarefas de socialização não competiam à professora primária. Embora o trabalho com carentes coloque dificuldades específicas, não deve servir de desculpa para adiar o alcance dos objetivos do ensino, obscurecendo assim a importância das condições de trabalho.

#### 7.4 Representações sobre as Formas de Trabalho e a Participação Coletiva

Verificou-se que o trabalho das atuais professoras primárias desenvolve-se isoladamente, sendo praticamente inexistentes as oportunidades de participação em atividades coletivas no cotidiano escolar. Entretanto, são poucas as professoras que referem a ausência ou a necessidade de um trabalho conjunto. Em geral, as professoras não chegam a conhecer o que fazem as outras já que não há canais de comunicação nem práticas coletivas sistematizadas na rotina escolar. As reuniões de professores têm caráter mais administrativo concernente a questões como disciplina, APM, merenda, por exemplo. A massificação e o controle burocrático do trabalho pedagógico (raramente efetivado e, mesmo assim, limitado à reunião de professores por série) acabam constituindo a única oportunidade de trabalho coletivo de planejamento e avaliação.

O relacionamento entre colegas caracteriza-se muito mais pela tônica social e pessoal do que profissional, girando em torno das iniciativas e disposições individuais. Não raro, o entrosamento e a integração entre as professoras são descritos em termos de mera sociabilidade em lugar da cooperação dirigida aos objetivos pedagógicos; quando muito, ocorrem contatos informais, espontâneos e esporádicos antes do início das aulas, na hora do recreio, no corredor... para trocar ideias e materiais — e isso é considerado suficiente e satisfatório! E, uma vez que não existe controle, nem cobrança ou avaliação conjunta do trabalho pedagógico, o "ambiente de trabalho" é considerado "excelente".

É preciso ressaltar a especificidade da estrutura e organização do trabalho escolar no segmento de 1ª a 4ª séries, que confina os professores à sua sala de aula durante 4 horas seguidas, com toda a mística de que ela é a única responsável pelos seus alunos, o que exerce uma influência considerável nas relações profissionais. Do isolamento da professora primária em sua sala de aula decorre a necessidade de sociabilidade, o que lembra o isolamento da dona de casa e suas relações de vizinhança (para trocar idéias, receitas...).

Participar significa organizar festividades, se informar, atender solicitações da diretora e seguir determinações superiores. Uma única entrevistada afirma que "*no esquema do ensino estadual*" não há iniciativas e decisões a serem tomadas — as professoras limitam-se a cumprir. Quanto à participação nas associações do magistério <sup>14</sup>, há professoras que participam do CPP que, no dizer de uma delas, é uma entidade "*mais pró-forma*", em busca de oportunidades de recreação; apenas uma entrevistada mencionou a APEOESP.

Algumas professoras informaram até mesmo ignorarem se e em que medida o professorado participa da organização da categoria enquanto outras se posicionaram de modo vago, genérico ou impreciso a respeito da validade e oportunidade das greves, demonstrando distanciamento diante dessa problemática. Outras, ainda, expressaram total alheamento às reivindicações da categoria e à ocorrência das greves. Um pequeno número de pro-

---

(14) Esse tema só apareceu nas entrevistas feitas por Carvalho. As entrevistadas por Lequerica não se referiram a essa questão uma única vez embora a discussão das condições de trabalho pudesse ensejá-la.

fessoras considerou as greves válidas e oportunas para chamar atenção para os problemas dos professores e o abandono da educação. É também vaga e genérica a representação sobre as consequências da organização da categoria: "seriam proveitosas", "porque a união faz a força", "haveria uma reforma total do ensino"!

Para algumas entrevistadas o professorado *"sempre foi uma classe muito desunida"*: os professores são individualistas e desinteressados na organização coletiva; entretanto, como colegas não há desunião. Outras professoras declaram que achariam muito bom se a categoria se unisse mas não viram as greves como oportunidade para tal fim. Elas denotam sentir-se fora da categoria e aqui certamente pesa a especificidade de professora primária. Algumas professoras informaram que aderiram à greve mas não participaram, sentiram-se pressionadas a seguir a maioria (*"porque também a gente não pode se omitir totalmente"*) ou, curiosamente, seguiram uma decisão "de cima".

Madeira (1982) discutiu a questão da prática política e social da professora, atribuindo sua inibição aos seguintes fatores: estereótipos sobre a natureza feminina, condição de funcionária pública, situação de vencedora em relação à condição pregressa, maior facilidade de ampliar a renda familiar em anos recentes, ônus do trabalho doméstico (que constitui uma 2ª, 3ª ou 4ª jornada de trabalho).

Segundo esta autora, *"duas hipóteses têm sido aventadas com maior frequência para explicar esta inexpressiva prática política. Uma, relaciona-se ainda à condição de profissão*

quase que essencialmente feminina e mantêm-se no plano ideológico. Segundo esta linha de argumentação <sup>15</sup>, 'a ideologia da vocação, do amor, da dedicação teria justamente por função encobrir as condições concretas nas quais se dão as relações de trabalho', e que, entre outras coisas, 'provoca o esvaziamento do conteúdo profissional da carreira, levando à ausência de reivindicações salariais e de poder por parte do grupo'. A outra é mais geral e de natureza mais objetiva. Parte do fato de que uma parcela substancial do professorado é composta por funcionários públicos. Funcionalismo público significa, antes de tudo, estabilidade e segurança de favores paternalistas, o que efetivamente não é pouco em um país cuja fase de 'desemprego conjuntural' — que estamos atravessando no momento — apenas soma-se a um desemprego e subemprego aparentemente crônico em nossa sociedade". (p. 22).

Em contrargumentação, pode-se apontar a perda de especificidade da condição sexual e da condição de professor polivalente de crianças pequenas ao se enfatizar a condição de funcionário público (conquanto não seja totalmente descartável). Afinal, a condição de sexo, além de ser igualmente objetiva, é ainda mais geral do que a de funcionário público <sup>16</sup>. A dupla jornada, as múltiplas solicitações e obrigações que incidem sobre as mulheres casadas e com filhos (constituintes majoritárias do magistério) impedem-nas de participarem de atividades extra-domésticas. Por outro lado, a problemática do funciona-

(15) Desenvolvida por Bruschini, 1981.

(16) No capítulo 2 discutiu-se a questão da participação política da mulher e da trabalhadora que constitui uma problemática específica e geral qualquer que seja o ramo de atividade ou o vínculo empregatício.

lismo público sob o estado paternalista brasileiro também tem sua especificidade e constitui uma questão muitíssimo interessante para estudo, passível de uma abordagem psico-social, já que a "mentalidade" derivada de práticas econômico-políticas e culturais arraigadas é igualmente subjetiva<sup>17</sup>. Ademais, o vínculo precário parece impedir mais ainda as manifestações políticas ao passo que a conquista da estabilidade pode propiciar maior segurança para a continuidade das lutas trabalhistas. Quanto à condição de professora de crianças pequenas e carentes, dela pode decorrer a conotação de que a presença da professora é indispensável na escola (como forma de autovalorização) e de que fazer greve é abandonar o aluno, deixá-lo desassistido (uma idéia moralista).

Madeira enfoca particularmente a ampliação da jornada de trabalho da "esposa-professora", através do acúmulo de contratos em diversas escolas, graus, redes e turnos, possibilitada em anos recentes pela expansão do atendimento escolar. Nesse contexto, muitas professoras passaram a contribuir significativamente para a manutenção e elevação do nível de consumo familiar. Por um lado, o fato de passar a ganhar mais tende a camuflar a queda do salário-hora; por outro lado, o acúmulo de jornadas somado ao trabalho doméstico ocupa todo o tempo da professora. Assim, *"o conhecimento mais detalhado do cotidiano, a descrição do arranjo adotado por sua família para enfrentar as dificuldades de manter-se em um determinado nível e modo de consumo seria capaz de revelar aspectos que auxiliam a en-*

---

(17) Enfim, não há uma questão mais objetiva que a outra: há interpretações objetivas e subjetivas indissociáveis e intrincadas.

*tender melhor a conduta social e política das professoras". (pg. 24).* Esse arranjo familiar conjuntural teria um peso na avaliação que a professora faz de sua posição na sociedade e das perspectivas de alteração dessa situação, constituindo um fator de amortecimento dos movimentos reivindicatórios.

Mas não é essa exatamente a situação das professoras competentes das amostras de Lequerica e Carvalho, cuja grande maioria trabalhava sō um turno. O caso discutido por Madeira diz respeito a professoras II e/ou III também lecionando no primário. Contudo, a avaliação otimista que as professoras tendem a fazer da própria situação, como Mello (1983) já havia apontado, parece ser uma característica mais geral. Como expressou um professor entrevistado por Ribeiro (1982, p. 29): "*Infelizmente, temos que reconhecer que alguns professores acham uma fortuna a miséria que o governo paga por suas aulas, pois eles são mais miseráveis ainda. Numa situação desta, dão na consciência uma luta por melhoria salarial*". Ademais, o fato de trabalhar com alunos carentes não colocaria a professora numa posição econômica superior?

Quanto às "esposas-professoras" que não necessitam desesperadamente do salário para sobreviver e que não trabalham nas escolas mais carentes, é interessante registrar a representação negativa que delas fazem outros colegas professores e professoras II e III (vinculados à 2ª fase do 1º Grau e ao 2º Grau): entrevistados por Ribeiro. Segundo estes professores, elas fazem do magistério uma atividade secundária e "*sofrem de uma subserviência que começa no marido e termina no diretor*"<sup>18</sup>. Encon

---

(18) Opinião de um entrevistado.

tram-se na sua maioria vinculadas ao CPP, visto pelos fundadores e dirigentes da APEOESP como uma entidade que "*são defende direitos e interesses do Governo*". (Ribeiro, 1982, p. 29).

Ribeiro discutiu particularmente a diversidade de perspectivas, que concorre para a fragmentação da categoria, de corrente da atuação de variáveis como idade, sexo, classificação funcional, vínculo empregatício, formação, residência na capital ou no interior. Dentre estas, apontou o fato da maioria do magistério ser constituída por mulheres, sujeitas à maior exploração, graças à "*persistência da idéia de que 'quem sustenta a casa é o homem' (o que) acaba por levar o magistério a ser tratado como atividade complementar*". (p. 29)<sup>19</sup>.

Tanto a diversidade que caracteriza a composição do magistério, quanto a especificidade da mulher-professora são percebidas por algumas professoras do estudo de Carvalho. Segundo sua visão, são uma minoria trabalha pela organização da categoria, constituída pelos professores mais jovens, mais novos no magistério, contratados sem estabilidade; universitários, professores do ginásio e o Professor III; os que se situam em posições extremas de dependência ou independência do ordenado para sobreviver, os que "*se desesperam com a contenção econômica*"

---

(19) Encontra-se essa idéia entre umas poucas professoras primárias, qual seja, a de que as professoras primárias não participam das lutas da categoria (e não participaram das últimas greves) porque não dependem do emprego para sobreviver, tendo o marido como chefe-de-família. — "A pessoa só mesmo se atira e ela luta com garras e com todas as suas forças, se ela está mesmo necessitada". C<sub>21</sub>. É uma idéia que pode ser verdadeira em alguns casos (já que existem também outros casos de professoras/as extremamente dependentes do salário que não participaram por medo de perder o emprego) e que aponta para a especificidade da mulher trabalhadora cujo vínculo principal continua sendo com a família.

ou os que têm condições de se fastarem de seus afazeres particulares. (Pode-se constatar que os/as líderes da categoria entrevistados por Ribeiro atendem a várias dessas características). Os professores menos participantes do movimento de organização da categoria são os chefes de família (que temem perder o emprego) e a "turma do primário" — que é "diferente", acomodada (embora dedicada), conformada, descrente de mudanças. "O professor primário geralmente é casado, tem marido" (do qual depende para sobreviver), está mais preocupado com a casa e os filhos e as "aulinhas", e não conta com ajuda em casa.

É extremamente interessante essa descrição da própria condição específica de mulher no masculino! Parece que as professoras, ao mesmo tempo em que marcam essa especificidade, dissolvem-na no gênero predominante — o que indica, no mínimo, uma consciência ambígua. Pode-se observar que os seus discursos contêm uma linguagem nitidamente feminina; muitos termos, expressões e conteúdos se referem ao cotidiano e aos valores femininos. (Aliás é um discurso nitidamente diferente daquele das lideranças, mesmo das líderes que são mulheres). Elas não falam em seu próprio nome, e muito menos em nome da categoria. Algumas vezes, como se registrou na análise, falam em nome dos professores-homens chefes de família.

Alguns depoimentos sugerem que as professoras percebem a deterioração salarial, a perda de prestígio profissional, a queda do nível de ensino, a deterioração das condições de vida e as mudanças na sociedade brasileira, a reorganização e lutas dos trabalhadores e a tomada de consciência dos professores. Mas reconhecem que a situação profissional da profes-

ra primária seria intolerável para um homem ou desfavorável para uma mulher solteira que precisasse se auto-sustentar; particularmente para os homens a desvalorização teria um significado diferente do que para as mulheres "conformadas com sua situação de inferioridade". Assim, para as professoras a aceitação das condições de trabalho se dá mediante uma forte vinculação de identidade: os valores femininos excluem o dinheiro e incluem o sacrifício.

Em que pesem as limitações concretas do cotidiano doméstico e escolar das professoras, impeditivas da participação em outras atividades, encontra-se algumas vezes, de modo bem explícito, nos depoimentos coletados por Carvalho, uma representação negativa do movimento político (é mais "normal" ficar em casa "quietinha") e da política, vista como campo de disputa de poder pessoal e como uma prática exterior à escola, que não repercute sobre o ensino. Lembre-se que o "modo de ser feminino" é avesso à participação em "movimentos" e à movimentação pública, à "atitude agressiva de crítica", exigência, protesto, confronto <sup>20</sup>. Como disseram duas entrevistadas, a "turma do primário" é mais "pacífica", "pacata". Embora a visão política dessas professoras seja o que se costuma chamar de ingênua, contém, como diria Mello, um núcleo de bom senso, uma vez que a prática política tanto pode perder de vista os objetivos especificamente educacionais como pode não resultar em novas

---

(20) O "jeitinho feminino" é bem conhecido e reforçado contra a agressividade, que não é tolerada numa mulher. Veja-se a entrevistada que disse que "precisamos também dar o nosso gritinho". (C<sub>34</sub>).

práticas no cotidiano escolar <sup>21</sup>.

Por outro lado, ter uma posição pessoal favorável à organização da categoria não implica participação direta — frequentando reuniões, por exemplo, nos fins de semana e feriados — por causa da "vida corrida", dos filhos pequenos... É suficiente "dar a minha aula". As professoras gostariam que eles se unissem, que eles reivindicassem "coisas concretas" que dêem certo. Contudo, há quem se diga indiferente, por não ver benefício para a educação <sup>22</sup>. Igualmente expressivo é o depoimento da professora que declara não ter posição política, não tendo, em decorrência, posição diante das organizações de professores por serem "puramente políticas".

Algumas professoras concebem a entidade representativa como algo separado dos professores e exterior à escola. Gostariam que a entidade interviesse nas escolas e socorresse os professores. Ou, de acordo com uma delas, um sindicato de professores deveria ter um papel dirigente do tipo paternalista a fim de eliminar a insegurança e o medo na hora de tomar decisões — idêntico papel deveria ter "um líder", no masculino e singular! Alguns depoimentos sugerem que, durante as últimas greves, não apenas as professoras primárias se encontravam distantes do movimento, mas as lideranças, o comando de greve encontravam-se igualmente distantes da escola de 1ª a 4ª séries. Há colocações sugestivas de que as entidades deveriam se apro-

---

(21) E isso de fato tem ocorrido no âmbito de uma certa prática política, cuja concepção é "tomar o poder e transformar as relações de produção para em seguida cuidar da educação e da escola", da qual decorre uma concepção de educação que se limita a formar o militante.

(22) Aqui é interessante constatar que a mulher não se posiciona contra, nem contra o governo, nem contra os colegas que se posicionam contra.

ximar mais dos problemas das escolas e dos professores, inclusive porque os professores não têm tempo de procurar a entidade.

Finalmente, cabe ressaltar que grande parte das professoras primárias não se coloca a questão da representatividade da entidade — por alheamento; por descrença na união dos professores e na competência da instância dirigente; por desconfiança nos governantes (cuja ação inviabilizaria os esforços de uma associação organizada e autenticamente representativa) e no jogo político (caracterizado pela "falsidade"). Todavia, alguns depoimentos especificam que uma associação representativa deveria ser composta por elementos ativos, **de todos os níveis**, voltados para as questões concretas do ensino, e deveria ser **apolítica**<sup>23</sup>.

Nota-se, em geral, nos depoimentos analisados, que as professoras (mesmo tendo incorporado uma ou outra novidade psicologista) não aderiram a qualquer palavra de ordem ou formulação reivindicatória do movimento de professores, nem tampouco a enunciados de conteúdo político do tipo "*a educação é política*" ou "*não existe prática educativa neutra*" — largamente veiculados nas universidades (que a maioria delas não frequentou) e pela imprensa e literatura especializada. Ribeiro (1982), por exemplo, assim expressa o "*discurso político da educação*":

---

(23) Mello (1983) constatou visões e posições semelhantes acerca da associação "apolítica" ou "sem política" e observou a dificuldade de posicionamento político dos professores de 1º grau.

"... na medida em que tais professores não encaram como problemática essa situação de grave comprometimento da competência política e técnica, na medida em que não reconhecem a necessidade de integrar-se na luta coletiva da categoria e da população em geral, vão aumentando a sua responsabilidade pessoal diante de tal situação. Vão, portanto, compactuando, cada vez mais, com as classes sociais e interesses que produziram a referida situação". (p. 29).

Deixando de lado a questão da concepção da competência política e técnica (já discutida por Mello) e que pode ser associada à formação profissional e à condição de mulher, pode-se apontar aqui quão estranha e obscura é, ao mundo dessas professoras, essa visão que conclama à luta coletiva e a não compactuar com os interesses das classes sociais que produziram a situação vigente. As mulheres não se reconhecem na luta coletiva, embora se encontrem, inevitavelmente, integradas na luta da população em geral pela sobrevivência cotidiana, pulverizada em diversas pequenas atividades inadiáveis (a comida, a roupa limpa, as compras, os horários...). A luta das mulheres é isolada e individual, cotidiana; é uma luta pelo bem estar imediato; **é uma luta que não tem nome**, porque não poupa tempo e esforços para pensar, abstrair. A responsabilidade pessoal das mulheres é de outra ordem, muito mais restrita em termos de concepção do coletivo, mas é imensa porque direta; sua responsabilidade é com o concreto e imediato — os interesses das classes sociais são abstratos demais diante do próprio interesse, das necessidades da família, da visão do aluno carente.

Ribeiro (1982) reconhece que "tais professoras es-

*tão submetidas a um conjunto de forças sócio-culturais muito intenso que produzem tal submissão" — relações de trabalho, familiares e com uma entidade "que não contribui para a real educação desses educadores", "cujas diretorias têm defendido mais os próprios interesses e/ou os interesses das classes sociais representadas nos organismos do Estado". E ressalta a "necessidade de um rigoroso trabalho de transformação de consciência destes educadores. Trabalho este necessário, não só pelo que esta fração possa estar representando de pressão contrária no movimento de professores, mais ainda pelo fato destes profissionais serem aqueles que, por trabalharem nas quatro primeiras séries, têm sob sua responsabilidade a maior concentração de crianças de origem social na classe trabalhadora". (p. 29).*

Entretanto, se por um lado a nova entidade (APEOESP) não tem considerado a especificidade da professora <sup>24</sup> — por exemplo, incorporando palavras de ordem e reivindicações do movimento de mulheres — e deva considerá-la no interesse da união da categoria e do sucesso das lutas, por outro lado a questão não se reduz simplesmente ao papel dirigente da entidade representativa <sup>25</sup>. O afastamento ou desinteresse das professoras primárias não mostra apenas a distância entre a prática política organizativa concreta da categoria e suas lideranças, e os

---

(24) Vários professores entrevistados por Ribeiro reconheciam que "a pauta de reivindicações está sempre muito centrada em problemas que dizem respeito mais à situação profissional do professor III. (Ribeiro, 1982, p. 29).

(25) Ribeiro (1984), com base num referencial teórico gramsciano e no momento especial de mobilização e luta dos professores, atribui um papel decisivo à entidade representativa e às lideranças da categoria.

problemas do ensino mais imediatos e cotidianos; mostra diferenças de valores segundo a situação e posição específicas desses grupos diante da vida e do trabalho<sup>26</sup>.

É interessante analisar, a esse respeito, a visão de uma professora líder recente acerca de uma professora mais antiga participante da greve de 1963:

*"Na minha escola conheci duas professoras primárias que foram do Comando de Greve em 63, naquela greve liderada pelo CPP (...). Uma delas até seria interessante ouvi-la mas, ela jamais prestaria um depoimento; porque é uma pessoa com aquela ideologia de que é professora, é da educação, não tem nenhuma visão política. Lutou porque era professora, porque estava com seu salário extremamente rebaixado e porque achava que era importante lutar. Mas tudo isso não faz parte de uma elaboração*

---

(26) Entre os componentes da amostra de Ribeiro, líderes das greves de 78 e 79 e do movimento de tomada e reorganização da APEOESP, notam-se claramente dois grupos, o primeiro majoritário: (a) jovens lideranças formadas propriamente na década de 70 com um discurso político que explicita as questões sociais mais gerais, influenciado pelas "tendências" de esquerda; alguns remanescentes do movimento estudantil; a maioria, senão todos, com precária formação e experiência pedagógica (licenciados em química, física, matemática, geografia, etc.) mas com grande interesse pelas questões do ensino e da educação; mínimo conhecimento teórico/histórico seja de movimento de trabalhadores em geral, seja da sua própria categoria mas intenso desejo de luta; (b) professores mais antigos que foram ou não lideranças em momentos anteriores, com melhor capacitação teórico-pedagógica, discurso muito bem elaborado e analítico mais pedagógico-político do que político-revolucionário; preocupados com a organização a nível de escola e com questões mais específicas da categoria, como regime de trabalho, por exemplo. O primeiro grupo parece ter um movimento que vai do político para o pedagógico; é um grupo de militantes que militariam em qualquer movimento social; já o segundo grupo parece ter um movimento que vai do pedagógico para o político, calcado, portanto, mais fortemente no pedagógico. É interessante notar que o primeiro grupo se julga mais avançado do que o segundo; é também mais jovem e menos experiente como professor e tem uma participação política mais ampla além dos limites espaciais e temporais da categoria.

global. E além disso tem muito medo. Depois de 68, então! Mas você precisava ouvi-la explicando para nós, os novos — os meninos, como ela diz — como se derruba cavalaria, como se enfrenta guarda em passeata, cachorro policial. Ela é uma mulher hoje de quase 60 anos". (R<sub>11</sub>).

Observe-se que a professora que se considera dotada de uma visão política global nega ou minimiza o significado político da luta da professora de 63 em defesa da própria condição de professor — uma vez que, ao que parece, não se trata de uma crítica a uma possível posição corporativista, meramente em defesa do salário. Assim, a concepção do que é político e legítimo é variável, inclusive entre as próprias lideranças, entrevistadas por Ribeiro.

A questão da participação e do papel político do professor — especificamente enquanto professor e não enquanto cidadão — comporta várias visões e necessita ser melhor discutida. É na competência técnica que se efetiva esse papel? É suficiente a participação nos limites do exercício da competência técnica? Alguns professores (e até mesmo professoras primárias) diriam que sim. Entretanto, esta perspectiva pode ser confundida com a falta de visão política. Em contrapartida, professores e sobretudo professoras "apolíticas" não vêem com bons olhos a militância política de seus colegas. No depoimento apresentado por Rosemberg (1982) encontra-se a opinião de que não há participação maciça na associação da categoria, as greves não são representativas e "mesmo alguns professores que protestam não estão preocupados em ensinar melhor". (p. 21).

As professoras que desempenharam papel de liderança nas greves e na direção da entidade, assumindo abertamente uma postura política e uma disposição de luta em defesa da educação e das condições de trabalho docente, têm uma origem sócio-econômica, uma história de vida e experiência cultural distintas das demais professoras. Caracterizam-se: **(a)** pela disponibilidade pessoal, que permite a algumas dedicarem-se dia e noite ao movimento ou porque não têm filhos pequenos, ou não são casadas, ou porque não acumulam duas ou três jornadas diárias de aulas e, ainda, contam com ajuda doméstica; **(b)** pela formação de boa qualidade e reconhecida competência técnica que possibilita vincular as condições de trabalho a um projeto educativo e visualizar as possibilidades e os entraves a um ensino de boa qualidade (e que, inclusive, lhes assegura outras alternativas de trabalho, por exemplo, em escolas privadas); **(c)** por uma melhor situação sócio-econômica que, além de ter propiciado as demais condições, não coloca a perda do emprego como ameaça à sobrevivência; **(d)** pelo interesse, envolvimento e experiência de participação política anterior e exterior ao movimento docente. Deste modo, constituem um grupo de mulheres muito especial. Elas não falam do mundo feminino como as professoras primárias aqui estudadas mas, como estas últimas, também não falam no feminino, jamais explicitando sua condição específica de mulher <sup>27</sup>.

---

(27) É possível que esse discurso não-feminino indique uma estratégia de legitimação da causa dos professores e da própria posição de liderança mediante a generalização e universalização, porquanto camuflar aquilo que é diferente e mal visto é ao mesmo tempo uma arma de conquista e de defesa.

A única exceção é uma professora mais antiga, do interior, que percebe a relação entre a condição de mulher da maioria do professorado e a essência das reivindicações:

*"Porque a maioria que está no magistério é constituída de mulheres. E a mulher, além de dar todo esse número de aulas, ela chega a sua casa, ela tem que abastecer a casa, atender aos filhos, trabalhar. Então, o fato deste grande número de mulheres no magistério, eu acho que pesa, porque você não consegue se livrar dessa segunda jornada de trabalho. Mas isto revela também uma certa discriminação salarial: o magistério é mal pago porque é constituído na sua maioria de mulheres, você não acha?" (R<sub>8</sub>).*

Por enquanto, as mobilizações para reorganização da categoria e as greves fizeram ver aos demais professores a especificidade do grupo das professoras primárias apenas quanto à não-participação. As lideranças do movimento de professores de 1ª e 2ª Graus, em sua maioria mulheres, reconhecem que a escola e o professor de 1ª a 4ª séries são difíceis de atingir mas não mencionam a especificidade da condição de mulher nem mesmo diante do fato óbvio de que as mulheres e as professoras primárias constituem a massa da categoria.

Embora Ribeiro (1982) aponte a necessidade de "um trabalho a médio e a longo prazo que implica, de um lado, na criação da possibilidade de expressão dessas múltiplas frações para que, no debate, torne-se possível captar o que existe realmente de comum na categoria e entre ela e o conjunto da população brasileira, já que o exercício profissional integra-se no

*exercício da própria cidadania" e "de outro lado, na difusão e aprofundamento dessa unidade que, portanto, pressupõe a especificidade da condição de professor e as particularidades existentes no interior da categoria, enfim, a unidade e não a uniformidade" (p. 30), a complexidade do problema da participação política da professora primária, sem dúvida, coloca limites ao alcance da entidade como "educadora".*

Daí a importância de considerar-se a perspectiva individual: motivações, desejos, projetos; necessidades de sobrevivência, ascensão social e valorização pessoal, demarcados por condicionamentos objetivos e subjetivos diversos, pelos fatores sexo e "classe" e, em particular, pelos limites impostos ao sexo feminino pelo trabalho doméstico, pela maternidade e pela ideologia da femininidade. Qual a perspectiva de indivíduos ocupados com a própria sobrevivência em primeiro lugar, de mulheres em processo de luta pela conquista do trabalho e manutenção de um emprego e que são reconhecidas e se reconhecem apenas dentro dos limites do papel tradicional?

Finalmente, quanto à especificidade do grupo das professoras primárias, deve-se levar em conta que elas encontram-se isoladas fisicamente dos demais professores de 1º e 2º graus e isoladas entre si, já que a organização escolar atual não propicia o trabalho coletivo. Parece existir uma identidade de professora primária distinta dos demais professores; e, em contrapartida, parece existir também, da parte dos demais professores, um preconceito em relação às professoras primárias, provavelmente decorrente da desqualificação, perda de prestígio da profissão e do despreparo das atuais professoras — fa

tos que caracterizam bem aquilo que alguns autores já denominaram "gueto" ocupacional feminino.

### 7.5 As características da prática

Vários aspectos interessantes podem ser observados nos discursos que descrevem a prática docente: as professoras tendem a omitir ou minimizar dificuldades relativas ao desempenho pedagógico; raramente destacam ou criticam as condições escolares; referem-se aos problemas de modo ambíguo e ambivalente; privilegiam os problemas dos alunos, decorrentes de suas condições materiais de vida, que parecem tornar-se o centro das preocupações docentes; destacam a relação professora-aluno, através da ênfase no aspecto humano e na afetividade. Os discursos revelam, ainda, uma intenção de configurar uma imagem de "modernização" da prática: o psicologismo é uma característica marcante, em muitos casos; há também uma preocupação em negar o autoritarismo e a utilização de medidas repressivas (por exemplo, castigos físicos) e uma valorização da "liberdade do aluno" — embora as professoras manifestem ser o controle disciplinar um dos grandes problemas que enfrentam.

As características relativas à "prática moderna" evidenciam-se fortemente nos discursos das professoras mais jovens componentes da amostra de Lequerica — e estão ausentes dos discursos das componentes da amostra de Carvalho. O curso normal, esvaziado e desprestigiado, teria veiculado esse discurso afetivo, "liberal", "moderno" em oposição a uma concepção de escola tradicional repressiva? Aparentemente, os valores contidos nesse discurso, apresentados como positivos, visam conformar e

orientar a prática segundo um "novo" modelo que "coincide" com os valores associados ao papel materno idealizado constituintes do estereótipo feminino. Considere-se, ainda, o contexto da escola pública de clientela **carente** como propício a esse desempenho afetivo-liberal.

Nesse sentido, é especialmente interessante a representação social da autoridade docente. Lembre-se que para as professoras mais antigas a autoridade docente era considerada legítima e valorizada positivamente. Para as professoras iniciantes, entretanto, a autoridade tem claramente um valor negativo. A autoridade é vista como uma característica masculina; mais ainda: "carranca", severidade são traços masculinos presumidamente detestáveis. Ao que parece, a professora deseja ser amada pelos alunos; segundo o modelo da família, ela toma o lugar da mãe amorosa e merecedora de amor, em oposição ao pai autoritário.

Viu-se como os discursos, insistentemente, desenvolvem-se em torno dos maiores problemas que as professoras enfrentam na prática cotidiana, assim por elas considerados: a indisciplina e as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Tais dificuldades são atribuídas às carências materiais e familiares, ou ao fato de os alunos não terem cursado pré-escola, enfim, ao que está fora e distante, não sendo relacionadas a condições escolares ou situações pedagógicas atuais. Constata-se insegurança e receio de dar a entender que os alunos são maus e que elas não são compreensivas, tratam mal ou rejeitam seus alunos.

Entre as medidas adotadas para lidar com a indisciplina, segundo as informações das entrevistadas, o discurso sobre o bom comportamento — "muita conversa", conselhos — predomina.

mina sobre as atividades pedagógicas adequadas, havendo uma grande preocupação em revelar "amizade" e condescendência. Encontra-se subjacente a idéia de que a boa professora é aquela que conversa com os alunos, tolera a dispersão e a algazarra e não exige esforço dos alunos. "Dar matéria" é uma forma de castigar os alunos e somente quando a professora está irritada é que dá matéria (comportando-se realmente como professora!). São comportamentos excepcionais, porém significativos pela singularidade e exemplaridade: confessar dificuldade e frustração com o tipo de alunos ("*sujos, mal educados, agressivos*"); revelar a opção por ser permissiva para evitar desgastes; confessar a utilização do recurso de "chamar o pai"; manifestar desejo de apelar para um "especialista" diante da impotência para lidar com a indisciplina.

Muitas das professoras iniciantes tinham classes de alunos repetentes ou rotulados como fracos. Em geral, o discurso sobre as dificuldades de aprendizagem não passa de constatações ou suposições acerca do comportamento dos alunos: são desatentos, não fixam, não raciocinam, ou não têm interesse, vontade de estudar, são preguiçosos; poucas professoras chegam a descrever especificamente em que consistem tais dificuldades. Algumas entrevistadas admitem não saberem explicá-las; outras fornecem explicações confusas; às vezes, as dificuldades de aprendizagem acabam por se confundir com o desinteresse e a indisciplina. Basicamente, as dificuldades de aprendizagem são atribuídas a condições sócio-econômicas, culturais e familiares desfavoráveis (problemas materiais, alimentares, de saúde, afetivos, "falta de educação e convívio social", pais e mães desinteressados, falta de pré-escola); inversamente, o bom aproveitamento é relacionado a uma situação sócio-econômica "melhor que a de favela", ou

a ter cursado pré-escola. Em todo caso, as tentativas de explicação dizem respeito muito mais a fatores que afetam os alunos individualmente ou como grupo social do que às condições escolares, se bem que o desempenho docente apareça como foco de preocupação das entrevistadas. Algumas professoras até mesmo colocam a questão em termos pessoais oscilando entre "culpar" o aluno ou a si próprias quando tentam elaborar uma explicação.

As informações a respeito de como lidam com as dificuldades de aprendizagem dos alunos mostram a relação entre o nível das explicações e a prática adotada. As professoras utilizam uma postura do tipo "compreender e aconselhar" já que *"as crianças devem ter algum tipo de problema pra sentir tanta dificuldade assim"* (L<sub>1</sub>). No mais, mandam recado para as mães (solicitando auxílio, reforço nas lições), encaminham ao médico, ao posto de saúde, pois se a origem do problema está fora da escola, a solução também deveria ser provida de fora. Algumas professoras relatam o esforço para prestar assistência individualizada e atendimento diversificado para grupos de alunos, ou seja, tentam trabalhar com grupos, programas e ritmos diversos, mas há quem considere impossível atender individualmente numa classe com mais de trinta alunos. No mais das vezes, entretanto, as professoras sentem-se despreparadas para enfrentar tais problemas, reclamando auxílio pedagógico.

Com relação a esses aspectos, há que se discutir alguns estudos que focalizaram a relação professora-aluno, entre outras contribuições. Barreto (1980, 1981) apontou a relação entre psicologização do papel docente e o papel materno tradicional, no contexto de uma análise do papel da professora na reprodução dos padrões culturais dominantes. Mello (1981, 1983) ana-

lisou o "aparecer" da prática docente em termos de uma "face boazinha" correspondente à relação afetiva com o aluno, baseada nos estereótipos sobre a feminilidade; e uma "face perversa" que acusa a vítima por não se adaptar à escola, cujo conteúdo é o pensamento liberal; esse aparecer esconderia, de fato, a ausência de competência técnica — ponto fundamental para a superação do fracasso escolar e da exclusão da maioria dos alunos. Libas (1982) observou precisamente a existência de um notável distanciamento afetivo nessa relação.

Barreto (1981) analisou o papel do "ideário pedagógico oficial", identificado genericamente com a "pedagogia renovada", nas explicações sobre as dificuldades escolares manifestadas pelos alunos e nas soluções propostas pelas professoras. Esse ideário configura um modelo de ensino centrado na criança e no processo de aprendizagem — em contraposição ao modelo tradicional centrado no desempenho docente e nos conteúdos — cuja realização requer condições de trabalho inexistentes nas escolas públicas. Inviabilizada pois, já que o grande número de alunos e escasso material didático corroboram uma prática de fato correspondente ao modelo tradicional, a pedagogia renovada acaba por assumir em algumas situações uma forma caricaturada<sup>28</sup>; entretanto, ela seria funcional para a explicação do fracasso escolar numa perspectiva estritamente individual mediante a ênfase na história de vida das crianças, conflitos familiares, carência afetiva. Assim, os recursos para lidar com os problemas seriam também "psicologizados": *"a atenção e o interesse pelo aluno, (...) e o próprio amor e carinho, são as atitudes que as professoras declaram com maior frequência como mais adequadas para abordar*

---

(28) Barreto evidenciou que a prática docente mescla certas medidas renovadas a um ensino à antiga.

as dificuldades de sala de aula, ainda quando essas dificuldades se referiam a questões de conteúdo das disciplinas". (Barreto, 1981, p. 44)

Barreto aponta, como fontes veiculadoras desse ideário, os cursos normais e superiores, as publicações especializadas, as orientações emanadas das Secretarias de Ensino, dos serviços de supervisão escolar e os cursos de treinamento. Embora limitadamente, podem-se tecer alguns comentários à produção recente desse ideário, a partir dos casos aqui analisados. Referências ao conteúdo psicologizante da formação apareceram nos discursos de algumas professoras iniciantes extremamente inseguras. Por outro lado, evidenciou-se claramente em um caso a existência de uma cultura escolar, relativa à relação afetiva professora-aluno, conformando a prática das novas professoras; essa cultura, enquanto conjunto de valores e práticas coletivas, seria provavelmente derivada da vivência da problemática do aluno carente e reforçadora da prática do carinho e compaixão, sendo representada numa ideologia do amor docente.

É possível supor que a "onda" da pedagogia renovada, já criticada e tendente a desaparecer pelo menos da orientação oficial, continue sendo impulsionada a nível da prática escolar por um sentimento generalizado de impotência, gerado pelo peso da situação real do aluno carente, com o qual a escola não tem podido arcar. Ou seja, em que pesem os limites da escola e o despreparo docente, as dificuldades do aluno de fato existem, conforme repetem incansavelmente as professoras: faltam às aulas, não se adaptam à disciplina escolar, não fazem a lição de casa ...<sup>29</sup> Esse aluno, que não é o "aluno ideal", além de não ter uma

(29) Daí o ritmo de aprendizagem lento: a professora comumente não consegue alfabetizar a turma em um ano, contrariamente às expectativas "ideais".

professora ideal, frequenta uma escola muito distante da escola ideal, vive numa sociedade de desigualdades extremas... A nível individual, na ausência de uma visão crítica da estrutura social, essa é uma situação muito difícil de lidar porque, ademais, a professora, sofrendo pressões diversas, deve ensinar e aprovar esses alunos ao fim do ano.

Quanto à visão da professora como agente da discriminação, deve-se ponderar que se ela coloca exigências incompatíveis com as condições de vida das crianças pobres, é que a escola e a sociedade — através de expectativas e valores materializados nas práticas institucionalizadas, cujos sujeitos estão também fora da escola<sup>30</sup> — colocam estas mesmas exigências às crianças, indiretamente. Além disso, a professora é também vítima de exigências (colocadas pela escola e pela sociedade) incompatíveis com suas condições pessoais (de despreparo profissional, embora ela tenha sido selecionada e contratada e, portanto, legitimada profissionalmente) e com as condições de trabalho na escola (classes numerosas, falta de material didático, falta de orientação pedagógica).

De fato, nem sempre as professoras colocam tais exigências para o aluno. Algumas, mais condescendentes, para evitar desgastes, optam por não exigir, ou exigir muito pouco, aprovando os alunos sem os requisitos mínimos. Depoimentos aqui analisados sugerem que, em alguns casos, as professoras "conversam" muito tentando demonstrar interesse pelos alunos e captar sua atenção, ou se "desligam" quanto à indisciplina para não se

---

(30) Aqui não se pode esquecer igualmente valores que foram inicialmente produzidos em outro tempo, ou seja, há uma influência histórica progressiva assim como as condutas dos agentes não são moldadas exclusivamente no espaço escolar.

irritarem, ou se compadecem e tentam ter mais "paciência" com os alunos "difíceis". Assim, se os alunos chegam à 4ª série sem saber as quatro operações ou escrever frases, como se queixou uma entrevistada, eles passaram por professoras que os aprovaram nas séries precedentes; se tais professoras aprovaram alunos sem domínio de conteúdos e habilidades correspondentes à série cursada, provavelmente sentiram-se impotentes e pressionadas, passando o "problema" adiante<sup>31</sup>.

Nesse contexto, a psicologização do pedagógico e a postura afetiva ("maternagem"), enquanto discurso, serviria para encobrir as deficiências de formação e do desempenho docente legitimado, senão a prática (já que o "fracasso escolar" é evidente), pelo menos os sujeitos-mulheres que a desenvolvem na medida em que é compatível com o papel expressivo feminino. Em outras palavras, tal discurso não teria legitimidade, ou qualquer poder, se não fosse emitido por mulheres<sup>32</sup>. Outrossim, dada sua formação precária (inclusive para prestar assistência psico-social aos alunos), por que a professora teria assimilado precisamente esse discurso? Considere-se ainda que as críticas aos cursos de formação e às expectativas referentes ao desempenho docente quanto a alfabetizar e ensinar os alunos "problemáticos"

---

(31) A idéia a respeito da professora de "classe média" como agente da discriminação, discutida por Barreto (1981), baseada na concepção da dominação cultural, perde peso, afinal, diante do declínio da condição sócio-econômica-cultural das atuais professoras. Agora, se a professora assume a função de "guardiã dos valores da classe média", fá-lo certamente como estratégia de ascensão social. Por outro lado, mesmo quando a situação sócio-econômica-cultural da professora está distante da dos alunos, caso evidente de algumas componentes da amostra de Lequerica e, sobretudo, de Carvalho, e mesmo sendo ela autoritária e repressiva, é possível que seja também competente e esteja realmente interessada na aprendizagem e progressão escolar do aluno. Por outro lado, é possível que uma certa pressão sobre a professora enquanto responsável pelo fracasso escolar do aluno tenha surtido um certo efeito, talvez expresso na adoção da "face boazinha".

(32) E se não se referisse a crianças carentes: categorias que encerram um duplo apelo afetivo.

nas atuais condições escolares são excepcionais.

Libas (1982), através da observação direta, constatou que "manifestações de carinho ou amor não eram elementos frequentes na relação das mestras com seus alunos. Ao contrário, havia, com predomínio na escola pública, um notável distanciamento afetivo, prevalecendo, em alguns casos, uma linguagem oral e corporal de franca hostilidade" (p. 58). Daí a indagação:

"Convém insistir no argumento de hipertrofia do aspecto afetivo das relações professor/aluno de 1º grau, quando há indícios de que, embora não admitam, esses profissionais mal remunerados, mal preparados, sobrecarregados e mal assistidos têm, em sua grande maioria, em suas salas de aula em geral superlotadas, dificuldade de relacionar-se com seus alunos, já não se diga em termos de amor e carinho, mas, pelo menos, em um clima não muito repressivo?" (p. 59).

O contraponto de Libas reforça a argumentação que se tenta desenvolver aqui. Como se registrou na análise precedente, as entrevistadas de Lequerica, em meio ao discurso do amor, relatam situações em que reconhecem a existência de claros conflitos na relação com os alunos: "fecham a cara", perdem a paciência, chegam a gritar, dão castigo, pedem socorro à Diretora, chamam o pai do aluno, "dã vontade de largar tudo, sair correndo... mas..." (é preciso ficar... manter o emprego!) No mais das vezes, as condições concretas da prática não favorecem a expressão de qualidades como o carinho e a paciência. Os discursos revelaram mais frequentemente a ambigüidade, uma vez que os comportamentos nem sempre correspondem à imagem idealizada.

Portanto, não é que a prática seja exatamente (ou predominantemente) afetiva e psicologizada. Não há evidência generalizada de uma autêntica relação afetiva positiva com o aluno, ou que a professora utilize adequadamente instrumentos e conhecimentos psicológicos para auxiliar o aluno. Tomar como verdadeira a utilização do afeto como recurso para motivar o aluno ou preencher a lacuna da carência de recursos pedagógicos significaria assumir exatamente os mesmos estereótipos que associam afetividade e femininidade. Assim, é plausível supor que o discurso afetivo e psicologizado seja utilizado por parecer adequado e por convir com um ideário pedagógico supostamente crítico e progressista e com o papel feminino culturalmente legítimo.

Por outro lado, há depoimentos que sugerem que algumas professoras tentam realizar essa imagem docente amorosa contra todas as dificuldades das condições escolares e contra seu próprio bom senso, já que elas também desconfiam que a superação das dificuldades e o bom desempenho do aluno não dependem exclusivamente ou predominantemente delas. Num momento posterior, essa percepção — de que as condições da prática não favorecem a realização do ideário psicologizado nem a vivência da ideologia do amor docente — transforma-se em adaptação à situação mediante o desenvolvimento da paciência, da resignação e a busca de gratificação na relação com o aluno fora dos parâmetros específicos da relação pedagógica<sup>33</sup>.

A ideologia do amor docente apela, assim, à "face boazinha" da mulher, donde se poderia interpretar que a emergência

(33) As professoras parecem ter enormes problemas a nível da sobrevivência individual, além das dificuldades referentes às condições de exercício profissional. Se elas não vêem uma saída bem sucedida para sua atuação no contexto do fracasso escolar dos alunos, pelo menos o discurso do amor e a prática da paciência e dedicação podem parecer uma saída "honrosa".

da "face perversa" é, igualmente, uma reação à manipulação do sentimento de culpa, por não assumir o papel amoroso. Do mesmo modo, sendo a "face boazinha" considerada positiva e valorizada na escola e fora dela, ao passo que a "face perversa" é um comportamento desviante do padrão estereotipado, o discurso que apresenta a "face boazinha" é um discurso em autodefesa.

Parece plausível supor que, da perspectiva da professora, a utilização do discurso afetivo em lugar do discurso pedagógico pode significar — além do não domínio da dimensão técnica do fazer pedagógico, simplesmente, devido à formação precária, conforme Mello evidenciou — a defesa da legitimidade de sua presença na ocupação, ou seja, ela se valeria da própria existência dos estereótipos sexuais para defender um espaço ocupacional. Em especial, a expressão predominante da "face boazinha" — respaldada, ademais, de acordo com Barreto, no ideário da "pedagogia renovada" que, ao por o foco na problemática do aluno, aparentemente obscurece o papel da professora — corroboraria essa suposição.

Por outro lado, a ambigüidade dos discursos também revelaria que a ideologia do amor docente explora e oprime a professora, ao mesmo tempo em que ela utiliza essa mesma ideologia para legitimar-se no exercício do magistério, enquanto indivíduo e enquanto mulher. Mas, não se deveriam desprezar outras possibilidades: ao se apropriar desse discurso, a professora poderia estar denotando uma forma de resistência peculiar à condição feminina, no contexto da atual escola pública massificada, considerando-se o tratamento pedagógico dispensado à clientela e

o regime de trabalho docente<sup>34</sup>.

Sem dúvida, deve-se considerar a diversidade de casos e situações: além da posição sócio-econômica, da história e do projeto de vida do indivíduo, há fatores como a inexperiência/experiência pedagógica, a localização da escola e condição sócio-econômica-cultural da clientela, a organização e história de cada escola, que condicionam a prática docente e sua representação. Todavia, o significado do discurso do amor docente deve ser considerado enquanto característica exclusiva do grupo de professoras primárias<sup>35</sup>. Em que pese a crescente feminização do magistério nos níveis subsequentes (Rosemberg e Pinto, 1985), notou-se uma completa ausência do discurso afetivo nas demais entrevistas de professoras de 1ª e 2ª Graus da amostra de Carvalho, assim como entre as lideranças entrevistadas por Ribeiro, o que sugere que o apelo desse discurso está relacionado com a faixa etária e nível sócio-econômico dos alunos e com a alta seletividade da escola nessa fase<sup>36</sup>; por outro lado, as professoras não-primárias caracterizam-se por níveis sócio-econômicos e de escolaridade/qualificação mais elevados, em comparação com as professoras de 1ª a 4ª séries aqui consideradas.

---

(34) Não se trata de "romantizar" a potencialidade de uma prática supostamente afetiva; mas, de fato, como negar as várias carências do aluno, inclusive afetivas? Com efeito, realçar a dimensão afetiva, em geral, pode ser uma contribuição feminina às práticas no espaço público, do trabalho coletivo; no contexto escolar, em particular, poderia ter um sentido de oposição à seletividade. A ambigüidade (face boazinha x face perversa) nos discursos e as contradições da postura na prática podem refletir outras dicotomias (privado x público, expressivo x instrumental) e uma real contradição entre a impessoal função seletiva da escola e o papel da professora, carregado de "pessoalidade".

(35) Mello (1983) incluiu professores de 1ª, 2ª e 5ª séries na sua amostra, sem destacar a especificidade da professora de 1ª a 4ª séries.

(36) Mello (1983), na análise das explicações sobre o fracasso escolar, relacionou o discurso afetivo com a seletividade da escola e a falta de competência técnica da professora.

Entre tantos fatores que condicionam a prática pedagógica, cabe ressaltar especialmente o despreparo e a falta de competência técnica que constituiu precisamente o ponto central das conclusões de Mello. As deficiências na formação pedagógica têm certamente uma influência decisiva nas representações sociais e na conformação da prática, particularmente na percepção das condições de trabalho e na avaliação do próprio desempenho, como bem enfatizou Mello.

Na maior parte dos casos aqui estudados, as representações sociais sobre a prática docente evidenciam a ausência de domínio pedagógico: insegurança para dar aula, ignorância a respeito do planejamento, procedimentos e avaliação do ensino. Mais especificamente, muitas professoras sequer haviam participado da elaboração dos planos de ensino que supostamente desenvolviam; os procedimentos de ensino predominantemente restringiam-se a cópia, explicação oral e correção de exercícios; a fala sobre a avaliação caracterizava-se pelo conteúdo psicologista, segundo o qual o desempenho da professora consistiria em observar as atitudes e o comportamento geral do aluno.

Deve-se ressaltar que essas professoras responderam perguntas diretas sobre planejamento e procedimentos pedagógicos com o discurso sobre a especificidade sócio-econômica-cultural dos seus alunos, sem contudo descrever objetivamente as dificuldades do trabalho pedagógico com esse tipo de aluno. Dessa forma, a incompetência técnica é disfarçada mediante a ênfase na carência do aluno e, algumas vezes, mediante a defesa de procedimentos psicologizados supostamente novos e mais válidos.

Mas, é preciso considerar que a prática escolar, con

forme está estabelecida, não coloca maiores exigências propriamente pedagógicas, embora exijam-se resultados finais quanto à aprovação dos alunos. Ou seja, não parece importar como a professora trabalha com esses alunos "problemáticos" contando apenas com lousa, giz e o próprio esforço, e ela percebe isso. Mesmo inexperiente e despreparada, a professora deve "se virar" e se acomodar. Conseqüentemente, não surpreende que as professoras não se coloquem a necessidade de estudo sistemático, preparação de aulas e aperfeiçoamento pedagógico.

A preparação de aulas é uma atividade ausente do cotidiano escolar, supondo-se que as professoras desenvolvam-na em casa, já que elas não permanecem na escola além do tempo que passam em sala de aula. Mais do que os professores dos outros níveis, as professoras primárias são exploradas por não serem pagas para estudar, planejar e preparar aulas. De fato, grande parte das professoras improvisa a aula na hora ou segue o livro, orientando-se pelo manual do professor; muitas dão a impressão de que não concebem a atividade de preparação de aula, confundindo o momento de concepção com o de registro da aula. Poucas referem-se explicitamente à falta de tempo para preparar as aulas e nenhuma reclama o pagamento de hora-atividade.

Os depoimentos indicam a extrema necessidade de apoio pedagógico. Entretanto, pode-se afirmar que situações de aperfeiçoamento, como a freqüência a cursos de treinamento, a orientação pedagógica mediante programas de assistência docente, o estudo sistemático e a elaboração coletiva não são concebidas pela maioria das professoras. Tampouco elas se colocam a necessidade de ler e a grande maioria revelou nada ler, o que sugere o não reconhecimento do caráter intelectual da atividade docente.

Algumas professoras informaram que gostariam de se aperfeiçoar na própria escola, cotidianamente (por exemplo, pesquisando na biblioteca) ou através de cursinhos de férias; outras informaram não sentirem necessidade de aperfeiçoamento e treinamento; outras, ainda, concordaram sobre o benefício de um treinamento mas não conseguiram especificar conteúdos necessários. Quando a entrevistadora insistiu em sondar conteúdos necessários ao aperfeiçoamento, obteve apenas a concordância genérica. Em geral, os conteúdos apontados caracterizaram-se pela falta de especificidade sendo mesmo, em alguns casos, alheios à 1ª fase do 1º Grau, como é o caso de conteúdos pertinentes à pré-escola. Uma das professoras expressou a ambivalência entre o desejo de adquirir a competência técnica e a autovalorização mediante o realce das qualidades pessoais de dedicação e paciência.

Como auto-avaliação, as professoras avaliaram seu desempenho como "médio", mais uma vez ressaltando aspectos pessoais positivos sem, no entanto, apontarem deficiências específicas. Apenas uma delas referiu-se à sua situação pessoal-familiar como um entrave ao aperfeiçoamento profissional, evidenciando o peso da condição de mulher.

Ficou patente que a prática docente se dava de forma improvisada ou repetitiva, o que era encarado, ademais, como um fato normal pela quase totalidade das professoras do grupo de Lequerica. Grosso modo, pode-se notar na descrição da prática duas situações distintas: uma em que a professora não domina o discurso pedagógico e outra em que utiliza certos aspectos "convenientes" desse discurso (mesmo assim de forma pouco consistente e convincente), possivelmente como estratégia para demonstrar

competência. Por outro lado, deve-se considerar a possibilidade de que algumas entrevistadas tivessem uma maior dificuldade para falar de sua prática — ou uma dificuldade específica em dominar o discurso pedagógico — do que para realizar as atividades em sala de aula.

Pode-se afirmar que, na maioria dos casos, os depoimentos revelam acomodação e falta de aspirações quanto ao desenvolvimento profissional se bem que se trate de professoras iniciantes. São precisamente aquelas professoras insatisfeitas que, embora reconhecendo os limites da situação escolar, procuram mudar e melhorar seu desempenho, diferenciando-se das demais, ainda, por não utilizarem o discurso do afeto nem a exaltação das qualidades femininas.

Possivelmente, a passividade e a indiferença diante das condições de trabalho, a falta de aspirações com relação à melhoria do desempenho pedagógico estão relacionadas com a qualidade da formação docente. Como Mello já havia apontado, as professoras que percebem as implicações das condições escolares precárias são aquelas com melhor preparo e mais estudiosas — nos casos aqui analisados, precisamente aquelas que pretendem deixar o magistério primário na escola pública. Estas manifestaram críticas e necessidade de aperfeiçoamento e atualização com vistas à melhoria da qualidade da prática.

Finalmente, como característica geral dos discursos deve-se ressaltar que muitas professoras manifestavam dificuldade em objetivar o seu trabalho, visualizando-se como sujeitos que fazem algo concreto, especificando e detalhando as atividades desenvolvidas, em que pese o empenho da entrevistadora em explorar

a descrição da prática docente. Acrescente-se, ainda, que poucas conseguiram explicitar as relações entre as condições de trabalho, a prática desenvolvida e os resultados obtidos.

Outrossim, nos casos aqui estudados, visualizar e questionar as "falhas da escola" não implica necessariamente o desenvolvimento de uma visão mais sócio-estrutural quanto à compreensão dos problemas, já que a professora tem de lidar cotidianamente com situações difíceis e cumprir o desafio de ensinar, diante das condições desfavoráveis e do seu despreparo. Se, por um lado, a experiência pode propiciar a consciência de que as determinações não são meramente individuais e subjetivas (como Mello indicou), por outro lado, pode ensejar a mera utilização dos recursos de mulher como estratégia de sobrevivência profissional: paciência e dedicação para suportar a "barra" — os únicos recursos disponíveis de imediato numa escola totalmente carente.

## 7.6 A função da professora

A função da professora primária delineada ao longo dos depoimentos analisados engloba uma diversidade de aspectos: psicologista — formar a personalidade, entender e ajudar a criança; moralista — ensinar bons modos, aconselhar; assistencial — transmitir noções de alimentação e higiene aos alunos e suas famílias; lúdico-afetiva — brincar, "animar", conversar, cativar, semelhante à função de "babá". Esses aspectos são perfeitamente adequados ao estereótipo do papel feminino e extrapolam a especificidade pedagógica pertinente à educação escolar na 1ª fase do 1º Grau.

Sem dúvida, tais aspectos derivam-se das condições concretas de carência da escola e dos alunos; entretanto, o que é extremamente grave, tomam o lugar da função propriamente docente, que é silenciada. Assim, por um lado, predomina a falta de clareza sobre a especificidade da função da professora e da escola nas representações sociais das professoras primárias; por outro lado, são raras as restrições ao desempenho de tarefas que extrapolam a função docente (que competiriam, por exemplo, à assistente social ou psicóloga escolar).

Essa função eminentemente psico-social assumida pelas professoras revela a desqualificação profissional e a perda da especificidade pedagógica bem como das características intelectuais da função docente, decorrentes da expansão da escola pública "popular", tal como vem se dando no Brasil. Ao mesmo tempo, sugere uma estratégia de autovalorização e defesa do magistério no contexto da sua feminização e do empobrecimento dos professores em geral, tanto em termos sócio-econômicos quanto em termos de formação profissional.

Uma outra perspectiva acerca da função da professora primária, expressa pelas professoras mais antigas — possivelmente tendente a desaparecer! — deriva-se da representação do magistério como "ideal", "missão". Nesse caso, a função da professora, a razão-de-ser docente, é de grande importância e responsabilidade porque consiste em formar definitivamente a personalidade adulta graças à influência sobre a criança numa fase fundamental. Ser professora primária é, então, um privilégio, cujo valor só se realiza no futuro, daí o idealismo. Enquanto um típico trabalho de mulher, marcado pelo lugar obscuro da mulher na sociedade, o ideal da professora é contribuir para formar gran

des homens, projetando-se nos seus alunos em busca de satisfação.

Contudo, essa exaltação da nobre missão da professora primária — de conotação moral, em última análise — não costumava implicar o descaso pela tarefa escolar específica haja vista a melhor formação pedagógica dessas professoras e as condições da escola pública "tradicional", extremamente elitista; bem ao contrário, o ensino primário era enfatizado como sendo a base do desenvolvimento posterior. Ademais, havia uma característica, associada à função de formação do caráter, dos valores morais considerados apropriados: a rígida disciplina, que distinguia a professora e a escola tradicionais da professora e escola atuais; possivelmente, era a "disciplina" que garantia a **autoridade** da mestra<sup>37</sup>.

Quanto às novas professoras, representadas aqui pelas professoras iniciantes da amostra de Lequerica, pode-se perceber que elas expressam um amálgama de valores novos e antigos nos diversos aspectos que compõem suas representações sociais sobre a função docente. O aspecto psicologista, que contém uma conotação moderna, decorre da concepção da "Escola Nova", sendo apresentado como um arremedo de competência técnica. O aspecto assistencialista deriva-se da condição sócio-econômica privilegiada das antigas professoras e da suposta vocação filantrópica da mulher, chamada a socorrer os desvalidos. O aspecto moralizador é provavelmente um resquício do idealismo ligado à concepção for-

---

(37) Em alguns casos, a rede pública contava com funcionários especificamente encarregados do controle disciplinar, sobretudo dos adolescentes no Ginásio (2ª fase do 1º Grau) e Colegial (atual 2º Grau): inspetores de classe (geralmente mulheres) e chefes de disciplina (sempre homens, guardando a hierarquia do sexo). Eram comuns as repreensões, advertências e suspensões.

mativa da educação escolar. Já o aspecto lúdico-afetivo revela claramente o esvaziamento do pedagógico.

Há um ponto que deve ser especialmente ressaltado: apesar das próprias deficiências de formação e das precárias condições de trabalho da escola pública de periferia, essas professoras inexperientes consideram fácil ensinar, já que os parâmetros de que dispõem decorrem de sua origem sócio-econômica-cultural desprivilegiada. Ora, se há condições de ordem prática "favoráveis" ao exercício do magistério pela mulher no atual contexto escolar, tais condições parecem se constituir precisamente da ausência de boas condições de trabalho — em outras palavras: a situação da escola pública é tão precária, o nível de exigência dos alunos e suas famílias é tão baixo, o descaso do poder público é tão grande que, de certa forma, tornou-se fácil o exercício do magistério, dificuldades tamanhas tornam o desempenho docente irrelevante, inócuo ou desculpável. Uma professora carinhosa, "amiga dos alunos" já consegue agradar, "levar" adiante.

Assim é que nas justificativas e explicações sobre a prática docente aparece preponderantemente um conteúdo ideológico cuja relação com o fazer concreto é mediada por fatores diversos entre os quais, além das condições concretas da escola e da política educacional vigente, a ideologia do papel feminino e a visão de mundo decorrente da situação sócio-econômica e da história de vida do sujeito. Nesse sentido, é completamente diferente e "não-feminina" a concepção da função do professor enunciada por uma das professoras líderes da categoria, entrevistada por Ribeiro:

(O papel do professor é) "... trabalhar conceitos científicos com os alunos e a partir desse conceito ele vai formular a sua própria opção política e a sua própria opção filosófica, em todos os sentidos. (...) o papel do professor não é simplesmente o de se colocar ao lado do conjunto dos trabalhadores, do ponto de vista sindical. (...) O professor tem que ser politizado em alto nível porque ele é um multiplicador, mais do que qualquer outra categoria, pois, afinal, ele está formando esse país. O Governo fala isso de maneira demagógica, mas ele não está longe de uma verdade objetiva. Nós estamos dando para essa molecada toda, elementos que vão constituir uma visão de mundo. Você se impor essas tarefas e mais do que isso, se impor e ter um desempenho profissional razoável é fruto da compreensão (política) do que significa a sua profissão. (...) O entendimento de que há uma crise educacional é daquelas pessoas que acham que a educação deve formar elementos críticos e criativos. Agora, do ponto de vista do governo, que pretende o máximo de 'pacificação', no mau sentido, nesse país nós não estamos em crise, em absoluto. O ensino brasileiro não ensina coisa nenhuma e é assim mesmo que o governo quer que ele seja. Se ele conseguir ensinar a molecada a ler, escrever (o corriqueiro) e fazer as 4 operações (não precisa ser ler e escrever propriamente) ele, o Governo, já está cumprindo o seu papel, dado seu objetivo de 'pacificação'. Para isso você não precisa ter profissionais bem pagos. Qualquer profissional, com qualquer formação faz isso. Assim sendo, na luta reivindicatória da gente, para não ser demagógica, para não ser falsa, tem que ser explicitado para a categoria que ela é necessariamente uma luta política pela mudança de regime no país". (R<sub>11</sub>)

Deve-se ressaltar que esse discurso, não encontrado

entre as professoras primárias, aponta para duas evidências interessantes: em primeiro lugar, demonstra a referida diversidade individual e grupal dos componentes do magistério conforme a fase e o grau escolar em que atuam e a formação recebida, a nível de 2º ou 3º grau; em segundo lugar, sugere a importância da formação, supondo-se que nos cursos de magistério veicule-se uma imagem e um papel docente concebidos como necessários ao bom desempenho profissional (em alguns casos, professores foram expostos a uma intensa "politização" na universidade).

Libâneo (1982) reconhece três dimensões na prática docente: o **saber**, o **saber ser** e o **saber fazer** que "tradicionalmente" vêm sendo abrangidas na "formação do educador escolar" e aponta o fato de que "o deslocamento da ênfase para o *saber ser* — ou seja, nas características pessoais positivas do educador — tem levado, ora à neutralidade da prática docente que valoriza um professor ausente, ora a um comprometimento pessoal político ou religioso tão envolvente que dissolve a especificidade do ensino escolar — o *saber* e o *saber fazer*". (p. 40)

Sem discordar do referido deslocamento para o "saber ser", cabe questionar quando, onde e como o "saber ser" tem sido objeto da formação docente e em que medida constitui, de fato, parte integrante da prática docente. Pode-se supor que o "saber" e o "saber fazer" devam constituir os conteúdos dos cursos de formação; entretanto, o "saber ser" é algo muito mais amplo e intangível, que supõe toda uma experiência de vida (desde como aluno, influenciado pelos modelos de professores)<sup>38</sup>. Uma análise da dinâmica da prática docente e do seu discurso poderíamos

---

(38) O "saber ser" seria a expressão da vocação?

trar que a ênfase no aspecto psico-social é resultante do esvaziamento do pedagógico, no contexto recente da queda da qualidade do ensino<sup>39</sup>.

Segundo Libâneo, "o educador crítico sabe que o trabalho escolar é ao mesmo tempo pedagógico, psico-social e sócio-político, cabendo-lhe promover a integração destes três aspectos" (p. 42). Porém, em vista da situação da escola pública e de seus professores, tal educador constitui uma utopia, realizável apenas à medida em que se transformem a escola e suas condições de trabalho. No tocante aos sujeitos considerados neste trabalho, pode-se afirmar que as professoras primárias estão preocupadas com o aspecto psico-social (embora sua prática com relação a este aspecto não passe de um arremedo); seu desempenho pedagógico é quase sempre deficiente e sua percepção deste aspecto é um tanto superficial; quanto ao aspecto sócio-político, ele é simplesmente inexistente (e consideradas as condições gerais destas professoras, como poderia ser diferente?).

Outrossim, seria interessante buscar a origem da função psico-social e as razões de sua necessidade e legitimidade no âmbito da educação escolar; do mesmo modo, a explicitação do aspecto político precisaria ser compreendida em função do contexto sócio-político e teórico em que surgiu (em alguns casos, a ênfase no político chegou a ocultar o pedagógico). É mister precisar o papel específico da "escola universal", distinguindo cultura, educação e educação escolar, os limites e o alcance da prática escolar para que se tenha clareza da função docente essencial (caso haja alguma dúvida quanto à centralidade da função pe

(39) Já a ênfase no aspecto sócio-político, ocorrida principalmente nos cursos de pedagogia a nível do 3º grau, pode ter significado uma reação à repressão política que atingiu sobretudo a universidade durante o regime militar.

pedagógica)<sup>40</sup>.

Além do aprimoramento pedagógico, Libâneo aponta a necessidade, a nível do relacionamento psico-social, de revisar-se as "formas de direção do trabalho escolar incluindo questões como autoridade, estrutura organizacional e participação"; a "forma de relacionamento professor-aluno" de modo que o professor torne-se um "guia", um "facilitador", uma "presença significativa para a criança", superando-se tanto o autoritarismo como o não-diretívismo (pp. 43-44). É interessante notar que, dada a confusão existente em meio a posturas supostamente críticas que o autor denomina "parcializantes", foi preciso que Libâneo dissesse o óbvio com relação à forma de relacionamento professor-aluno. Entretanto, cabem algumas ressalvas quanto às "formas de direção do trabalho escolar"; inicialmente, seria preciso entender a "escola tradicional" (geralmente tomada como parâmetro negativo) autoritária, repressiva, extremamente excludente, no seu contexto histórico, social e político; mais ainda, seria preciso entender a forma de direção do trabalho escolar segundo condições específicas como: número de alunos por classe, características sócio-culturais dos alunos, condições escolares (desde dimensão da sala de aula, mobiliário, espaço aberto disponível etc.) e material didático utilizado, fatores que, sem dúvida, interferem (e muito) na prática da professora em sala de aula. É preciso se ater a condições concretas particulares, sem o que o discurso se torna abstrato e, conseqüentemente, passível de orientar equivocadamente a prática.

---

(40) Mello (1983), Saviani (1984) e Ribeiro (1987), entre outros, já esclareceram que a realização da dimensão política da educação concerne à sua especificidade. No caso da educação escolar na 1ª fase do 1º Grau trata-se de simplesmente ensinar bem a ler e escrever, fundamentos de matemática, ciências e estudos sociais — objetivo ainda inatingível para a maioria das crianças brasileiras.

Além do mais, seria razoável reconhecer a carência de estudos empíricos **diretos** sobre a prática pedagógica e a existência de uma lacuna entre o discurso que conclama ao exercício do aspecto sócio-político da função docente e a prática concreta das atuais professoras de 1º Grau. É possível que estes dois fatos estejam relacionados. Pode-se afirmar aqui que o aspecto sócio-político constitui para as professoras primárias uma longínqua abstração; todavia, elas sem dúvida desejam que os alunos aprendam, pois está implícito no discurso justificador e acusador que o fracasso do aluno implica o fracasso da professora. De qualquer modo, a integração de aspectos que Libâneo coloca são se efetivaria sobre a base da competência técnica, como bem concluiu Mello (1983).

O problema da professora é por demais complexo; ela encontra-se limitada por múltiplos fatores associados: fatores sócio-estruturais, fatores atinentes às condições escolares e pelo seu próprio despreparo pedagógico. Assim, seja por pena do aluno, seja para se defender da acusação de incompetência, a professora tenderia a aprovar o aluno — poderia ser esse o sentido e a consequência do aparecer predominante da "face boazinha".

*"Bom... uma colega minha disse outro dia que o mal do magistério é ter muita mulher". (R<sub>24</sub>, professor)*

Este trabalho tomou como ponto de partida as evidências da especificidade da condição de mulher contidas nas representações sociais de professoras primárias sobre sua prática docente, que as distinguiam dos demais professores dos outros níveis de ensino. Essas constatações emergiam dos discursos de professoras tanto na experiência direta como em pesquisas que não objetivaram esta questão.

Um breve levantamento na área de "Estudos da Mulher" revelou a incipiência da pesquisa sobre o trabalho feminino nas ocupações do terciário e, particularmente, no magistério, bem como de abordagens empíricas qualitativas que privilegiassem as representações sociais dos próprios sujeitos. Na área educacional, em que pese o fato do magistério encontrar-se num processo de feminização crescente (Rosemberg, 1985), em geral não se tem enfocando a especificidade da condição feminina de seus agentes.

No Brasil, a novidade da pesquisa nesta área originou-se em fins dos anos 70, graças ao interesse de pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas. A bibliografia sobre a prática da professora primária, ainda que restrita, apresenta contribuições importantes como as de Barreto, Mello, Novaes e, especialmente, Bruschini, que já haviam enfatizado a condição de mulher da professora. A localização de uma linha de pesquisa sobre mulher, tra

balho e educação ofereceu alento e legitimidade a um tema de estudo como o que aqui se apresenta.

A discussão teórica sobre o trabalho de mulher permite, restritamente, afirmar que o fato do magistério primário constituir uma ocupação feminina explica-se pela conjunção de fatores sócio-estruturais e ideológicos: as restritas oportunidades ocupacionais acessíveis às mulheres caracterizam-se, de modo geral, pela adequação ao papel expressivo tradicional e às supostamente naturais qualidades femininas. O processo de socialização e a educação das mulheres reforçam o desenvolvimento dessas qualidades componentes do papel sexual e a escolha de ocupações "adequadas" à ideologia da feminilidade, bem como *"expectativas mais baixas em relação ao seu desempenho ou sucesso profissional"* (Bruschini, 1981, p. 73). Assim, o caso do magistério primário constitui um perfeito e bem sucedido exemplo de utilização da "vocação" feminina para a educação infantil — que é parte do seu papel sexual — numa ocupação de baixa qualificação e remuneração, e precárias condições de trabalho.

A esse respeito, a título de ilustração, observe-se a curiosa mensagem veiculada em 1941, cujo autor<sup>1</sup> tomando o cuidado de afirmar que não advogava a "inferiorização da mulher", chamava a atenção da opinião pública e do governo para a necessidade urgente de "regulamentar a atividade da mulher, pelo menos no respeitante ao funcionalismo público", mediante uma proposta de fixação de uma "percentagem razoável" de mulheres no Serviço Público e sua canalização para o "campo de ação natural feminina", ou seja, o magistério primário.

---

(1) Falcão, Arthur Negreiros. A Mulher e o Serviço Público? Mens. J. Com. Rio de Janeiro, 13(1): 23-5, jan. 1941 - UMP.

A história da feminização do magistério desenvolve-se simultaneamente ao crescimento da escola elementar e à desqualificação do trabalho docente. Inicialmente, constituiu uma ocupação de mulheres de "classe média" — as únicas letradas numa época em que a escola era ainda mais elitista. A ideologia dominante acerca do papel social da mulher ressaltou, quando se tornou necessário seu trabalho fora do lar, a ética assistencialista e transpôs as qualidades expressivas ao trabalho na esfera pública, conseqüentemente — e convenientemente<sup>2</sup> — restringindo suas escolhas ocupacionais (inclusive no tocante ao ambiente do trabalho, que deveria ser moralmente "elevado") porém resguardando a distinção de "classe" já que o trabalho docente é intelectual.

A partir da década de 60 observou-se uma maior expansão quantitativa do atendimento escolar acentuando-se a desqualificação do trabalho da professora, o que acarretou a queda da remuneração e do prestígio profissional, bem como o descaso pela formação pedagógica, com a descaracterização dos antigos "cursos normais". Alterou-se, então, a composição social do magistério primário cujos integrantes passaram a provir das camadas sócio-econômicas mais baixas da população contando, portanto, com escolaridade e formação pedagógica mais precárias.

Nesse contexto, a análise das representações sociais das professoras primárias suscita as seguintes considerações:

---

(2) Tal não se deu em relação ao trabalho da operária, embora a concentração no ramo têxtil guarde semelhança com o trabalho artesanal, tradicionalmente feminino, de tecer e confeccionar a vestimenta da família.

1. É por demais evidente que a ideologia do magistério (sobretudo infantil) como vocação feminina serve para encobrir as precárias condições do trabalho docente e da própria escola pública. Para Bruschini (1981, p. 73) "... a ideologia da vocação, do amor, da dedicação tem justamente por função encobrir as condições concretas em que se dão as relações de trabalho. Entre outras coisas, provoca o esvaziamento do conteúdo profissional da carreira, levando à ausência de reivindicações salariais e de poder por parte do grupo". Como tem sido amplamente constatado, falta às professoras primárias uma visão crítica das condições sociais e escolares, assim como uma postura propriamente profissional. As representações sociais sobre o magistério, expressas pelas próprias professoras, colocam-no como doação, ato de amor.

Entretanto, é mister considerar-se que na base dessas representações está o fato, que às professoras interessa ocultar, da necessidade de sobrevivência e conservação de um emprego mais facilmente defensável e desempenhável, haja vista os valores sociais que associam femininidade, cuidado e educação das crianças. O magistério foi um terreno conquistado pelas mulheres que precisavam trabalhar e desejavam ampliar seu espaço — embora ao mesmo tempo tenham sido utilizadas como mão-de-obra barata segundo interesses econômicos e políticos que se sobrepõem à instância individual. Diante dos limites concretos impostos à condição feminina (encargos domésticos, maternos) e da restrição de alternativas para a mulher no mercado de trabalho, o magistério constitui uma alternativa mais viável em termos ocupacionais, na medida em que a própria ideologia do dom feminino pode ser utilizada pelas professoras como estratégia de defesa do emprego.

Como ao Estado brasileiro, enquanto representante de interesses anti-democráticos, não interessa um tratamento qualitativo (mais caro e politicamente perigoso na medida em que transformasse o status quo) da questão educacional, a utilização de mão-de-obra feminina, desqualificada e mal remunerada parece suficiente para a ampliação do atendimento escolar.

Como já foi colocado pela literatura sobre mulher e trabalho, há uma relação entre feminização das ocupações e exploração do trabalho mediante a desqualificação, baixa remuneração, insalubridade etc. — nesse contexto, é preciso denunciar o vínculo existente entre desqualificação, queda de prestígio, esvaziamento da função pedagógica, ênfase na função psico-social da professora primária e a qualidade da escola oferecida à maioria da população.

Deve-se considerar o fato óbvio (embora comumente passe despercebido) de que o discurso do amor docente é uma característica exclusiva do grupo das professoras primárias. Como notaram Mello e Barreto, entre outras pesquisadoras, esse discurso está relacionado à seletividade escolar e à situação sócio-econômica-cultural dos alunos da escola pública. Mas, igualmente, é preciso notar que ele se fundamenta na "mística" do papel feminino, na relação mulher-criança, na função reprodutiva e alcança também boa parte da escola particular, cuja clientela procede de outro extrato sócio-econômico.

2. Uma vez que os modelos docentes na escola primária são femininos, e na ausência de um modelo profissional que enfatize a competência técnica, parece palpável a existência de

uma cultura escolar que veicula a ideologia do amor docente. Parece ter sido essa ideologia, referida a uma prática docente de deficiente ligada ao "fracasso escolar", que Mello captou ao questionar: "... será que exatamente o professor supervaloriza o afetivo para não colocar à mostra a precariedade material da escola e o seu despreparo profissional? (...) Para explicar o fracasso dos alunos, ou ele coloca a causa de tudo na pobreza da família, ou reduz as necessidades das crianças pobres a carências afetivas. Assim, é suficiente amá-las para resolver suas dificuldades escolares" (1981, p. 35).

Não há dúvida de que o discurso afetivo, como afirmou Mello, camufla a falta de competência técnica; entretanto, (embora Mello tenha generalizado "professores", no masculino) é preciso ressaltar que a legitimidade desse discurso (quem iria contestá-lo?) ampara-se na ideologia do papel feminino; assim, a professora vale-se de suas qualidades pessoais femininas antes de tudo porque o "feminino" é um ponto de identidade comum entre as colegas, um referencial incontestado para o grupo. A legitimidade do discurso do afeto reforça a situação de não-consciência do alcance da função pedagógica, da precariedade das condições escolares e das deficiências da própria formação docente.

3. A "identidade feminina" da ocupação do magistério primário, calcada no papel sexual — "cuidar de criança é serviço de mulher"! (Novaes, 1984) — que permeia qualquer embrião de identidade profissional, é reforçada ainda mais pelo isolamento que caracteriza o trabalho da professora. Nesse sentido, cabe ressaltar a permanência da "polivalência", associada a esse isolamento, que constitui um fenômeno curioso, encarado com a maior

naturalidade! A professora de 1ª a 4ª séries do 1º Grau da escola pública, costuma lecionar os conteúdos de português, matemática, ciências e estudos sociais "4 horas a fio" (na escola particular muitas vezes isso não ocorre, havendo uma professora auxiliar ou diferentes professoras para cada matéria).

Ora, sabe-se da complexidade da aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade infantil; sabe-se da dificuldade da tarefa docente (acentuada, ademais, por fatores como classes numerosas, turnos e períodos letivos curtos), da importância da competência técnica para o ensino eficiente e de boa qualidade. Todavia, as professoras primárias são as menos qualificadas; a lei exige apenas formação pedagógica de nível médio para o exercício do magistério de 1ª a 4ª séries (e sabe-se que nas regiões pobres e na zona rural predominam as "leigas"). Em geral, não se reconhece a necessidade de especialização e aprofundamento para a professora de educação geral, de alfabetização. Não chama atenção o fato da professora primária ocupar o nível mais baixo, em termos de salário e prestígio, das carreiras em educação!

Considerações e apelos como o que se segue parecem ir contra a ordem das coisas; entretanto merecem ser urgentemente observados no interesse do ensino público de boa qualidade:

*"Porque tem uma coisa muito louca nesse país, os melhores quadros estão passando para a universidade, por uma questão de prestígio social e de rendimento econômico, quando devia ser o contrário, o incentivo maior deveria permitir que os melhores quadros se colocassem nas classes iniciais, pois é aí que se dá a marca da formação humana. Quem está sobrando, sobrando mesmo, literalmente, para o 1º Grau são as pessoas que não têm*

espírito competitivo ou que não têm competência, que não sabem encontrar uma oportunidade melhor. Infelizmente a verdade é essa. Então pessoas desse tipo, que espécie de outras pessoas podem formar? Acho que essa é uma das coisas que se tinha de prestar o máximo de atenção. Já está em tempo de se privilegiar o professor primário. Não em termos de um saláriozinho melhor, nada disso, mas em termos de ser realmente o profissional mais considerado, (...) mais bem pago e melhor assistido dentro do processo educacional do país. Porque o que está acontecendo é o inverso" (Vieira, 1982, pp. 37-38).

Acrescente-se que é sintomático que não tenha se generalizado ainda a oferta da habilitação "Magistério de 1º Grau" a nível de 3º Grau. Por outro lado, até quando persistirá a prática de alocar as professoras menos experientes nas escolas de periferia e justamente nas classes de alfabetização? (As classes de 2ª a 4ª séries e as escolas localizadas nos bairros de nível sócio-econômico mais elevado, cuja clientela é menos "difícil" de trabalhar, são privilégio das professoras mais antigas e mais experientes, mais "bem relacionadas", ou daquelas que obtiveram melhor classificação nos concursos — ou "prêmio" para as mais "cansadas").

Como conjugar a formação breve, a especialização ligeira obtida numa qualificação a nível de 2º Grau (quando o sujeito ainda é bem jovem e inexperiente) com a "polivalência"? A resposta encontra um sentido precisamente no papel feminino de socializadora e educadora das crianças, funções originárias da divisão sexual do trabalho na família. Quanto mais jovem o aluno, mais "natural" seria ser professora, de menos "ciência" careceria o trabalho. É essa, aliás, a visão do trabalho de mulher:

atividade natural, instintiva em oposição à concepção de trabalho como necessidade social, produção coletiva, desempenho de um saber importante e complexo. Implicitamente, mas de modo tão visível ainda que não pronunciado, o requisito fundamental para ser professora infantil consiste em ser mulher. (Em algumas escolas particulares, há casos em que as famílias reagiram negativamente à contratação de professores de sexo masculino para a pré-escola e 1ª fase do 1º Grau).

A nível de senso comum encontra-se largamente assimilada a idéia de que a presença de uma única professora nas classes de 1ª a 4ª séries é necessária e mesmo benéfica para o aluno. Levantam-se argumentos psicológicos vagos e inconsistentes que revelam a existência de uma crença, supostamente respaldada cientificamente, na necessidade afetiva do aluno de uma substituta da mãe. As próprias professoras defendem fortemente essa "necessidade" do aluno até mesmo porque as mães da classe trabalhadora ausentam-se de casa e não prestam assistência aos filhos!<sup>3</sup> É interessante o fato de que tal crença é partilhada igualmente por indivíduos do sexo masculino<sup>4</sup>.

Assim, é importante levantar a questão da associação entre "polivalência" (no contexto do parcelamento do trabalho do

---

(3) Num debate recente em sala de aula da UFPb, com alunos de Pedagogia e outras licenciaturas, sobre as condições de trabalho da professora de 1ª a 4ª séries, a "polivalência" foi acirradamente defendida, especialmente pelas próprias professoras primárias. Além do benefício psicológico, foi a legada a possibilidade de integração dos conteúdos representada, nesse caso, pelo desenvolvimento do programa por um único professor; não se considerou a alternativa da integração ter lugar no momento de planejamento e avaliação caso fossem realizados coletivamente pelos professores. Pareceu evidente que se tratava de uma defesa do próprio espaço a nível de execução sem se atentar para a ausência da professora de funções a nível de concepção que permitiriam efetivamente uma integração mais ampla e significativa.

(4) Com efeito, a educação das crianças é um assunto feminino, tratado comumente entre mães e professoras, do qual os pais não costumam participar.

cente), condições de trabalho na escola de 1º Grau, a qualidade do ensino e a condição de mulher das professoras. É essa condição de sexo, longamente inferiorizada, que possibilita que a professora primária seja mais explorada (e tenha seu trabalho reduzido a múltiplas tarefas), em detrimento da especificidade pedagógica e do caráter intelectual do seu trabalho, mediante o apelo à imagem idealizada de mãe.

4. É muito grave o fato das representações sociais das professoras primárias sobre o trabalho docente carecerem, na maior parte dos casos, da especificidade pedagógica. Isto pode ser imputado à formação deficiente, à organização escolar que segmentou o trabalho pedagógico privilegiando o especialista mas, em primeira e última instância, enraíza-se nos estereótipos sobre o papel e o trabalho de mulher que, por sua vez, refletem práticas sociais concretas mais abrangentes. Viu-se que, na opinião das professoras, as qualidades consideradas necessárias ao exercício do magistério restringem-se àquelas que tradicionalmente, definem o papel feminino. No contexto desse papel, o trabalho feminino fundamental de dona de casa e mãe reveste-se de caráter concreto, imediato e não faculta à mulher tempo e espaço para a atividade intelectual abstrata, embora consista em trabalho intelectual aplicado (Duran, 1981). O trabalho da mulher tem sido desvalorizado e, por ser um trabalho gratuito semelhante ao do escravo, é identificado ao trabalho manual; por outro lado, existe uma ideologia da inferioridade intelectual da mulher, cujos ecos ainda se podem ouvir.

Sem dúvida, a ausência de uma sólida formação pedagógica acentuaria a dificuldade de "separar" a atividade na es-

cola da atividade doméstica e materna, tanto a nível da representação quanto a nível da ação. Porém o vínculo entre essas atividades seria fundamentalmente garantido pelo processo de socialização para o papel sexual. Ademais, ambas as atividades têm como destinatários sujeitos "imaturos", o que significa que as relações da professora basicamente restringem-se ao contato com crianças. Daí poderia decorrer a idéia de que não há necessidade de grandes conhecimentos para lidar com "imaturos". Nada mais reforçador do aspecto psico-social da função docente!

Cabe apontar ainda um aspecto que não tem sido clarificado. Uma vez que a condição biológica e o papel social não garantem o amor pelas crianças e que a prática docente não é necessariamente afetiva como demonstrou Libas (1982), afirmou-se que a legitimidade para o exercício da função psico-social deriva-se tão somente do papel expressivo atribuído à mulher. Ora, a função pedagógica da escola é bastante clara; se a formação pedagógica da professora é deficiente, certamente o conteúdo psicológico que facultaria o desempenho dessa função psico-social também o é. Sem dúvida, o discurso psicologizado remete ao questionamento dessa função e da competência para exercê-la. Não é possível ignorar que o exercício da função psico-social é, antes de tudo, propiciado pela socialização para o papel sexual, não sendo objeto de um processo de formação e qualificação profissional.

5. Conquanto sejam urgentes as necessidades educacionais e precárias as condições da escola pública de 1º Grau, as representações sociais das professoras primárias revelam um baixo nível de exigência quanto às condições de trabalho e um com-

pleto silêncio em relação a qualquer poder de transformação via organização e reivindicação coletivas; mostram, particularmente, a ausência da defesa da escola pública, democrática e de boa qualidade, e das condições de trabalho do professor, expressa pelas vanguardas do movimento da categoria.

A luta pela transformação das condições de trabalho — situação funcional, carga horária, salário, oportunidades de reciclagem e aperfeiçoamento, organização escolar, recursos materiais — é inseparável da luta pela transformação da escola e elevação da qualidade do ensino no interesse dos alunos e da comunidade. No caso específico da professora primária, a luta pela valorização do trabalho docente é também inseparável da luta pela valorização pessoal e, igualmente, do trabalho feminino. Assumir essa luta depende de um processo de conscientização dos condicionamentos sociais e, especialmente, do condicionamento de sexo.

É importante relacionar o condicionamento de sexo e as representações sobre o papel feminino à questão da competência técnica e da formação das professoras. Já se ressaltou o quanto o processo de socialização para o papel sexual é funcional para o exercício do magistério nas atuais condições, prescindindo-se de formação especializada. A esse respeito, Novaes (1984) havia verificado a existência da idéia, entre as candidatas ao magistério, de que o próprio curso era fácil e exigia pouco esforço dos alunos, idéia esta *"contraditória com a idealização que se faz do magistério como a função preparadora das futuras gerações dirigentes"* (pp. 80-81).

O fato de que as políticas educacionais não objeti-

vam a democratização e qualidade do ensino, inseparável da formação competente da professora e da sua remuneração condigna, expressa-se na permanência do descaso em relação à qualificação do magistério<sup>5</sup>. Isso se reflete na postura dos professores enquanto grupo, bem como no nível individual. As professoras aqui consideradas não manifestam significativamente uma busca ou valorização da competência técnica, embora desejem ajudar o aluno.

Mello (1983) já havia indicado a relação entre a percepção das condições de trabalho como satisfatórias, a incompetência técnica e o discurso que culpabiliza o aluno pelo fracasso escolar<sup>6</sup>. Sem dúvida, a competência técnica requer condições para o seu exercício efetivo<sup>7</sup>. Nesse contexto, não há como deixar de associar formação deficiente (a nível de 2º ou mesmo 3º Grau)/incompetência técnica das professoras e o baixo desempenho da escola de 1ª fase do 1º Grau.

Com base na análise desenvolvida, pretende-se afirmar que a ausência de críticas às condições de trabalho (sobretudo salariais), de participação política e de valorização da competência técnica são compreensíveis no contexto do papel sexual e da dinâmica da situação sócio-econômica-cultural dos su-

- 
- (5) É possível que os cursos de formação sejam responsáveis pela transmissão da ideologia do amor docente (necessária para suportar as condições de trabalho e permanecer na ocupação), do mesmo modo que no passado, de acordo com depoimentos de professoras mais antigas, forjaram o "idealismo".
- (6) A questão da falta de competência técnica das professoras emerge da constatação do fracasso escolar dos alunos, entendido como incompetência da escola para desempenhar sua tarefa pedagógica. É evidente que a professora é tão vítima da miséria social quanto o aluno e que sua ação sofre limites estruturais. Seria interessante considerar o processo que leva o indivíduo impotente a internalizar ou projetar um sentimento de culpa no contexto concreto das atuais condições escolares.
- (7) É esse ponto que tem levado professores/as competentes ao compromisso político via luta coletiva. Muitos/as dos/as entrevistados/as por Ribeiro referem-se exatamente à falta de condições de trabalho como o motivo que impulsionou sua participação e liderança no movimento de professores.

jeitos. Viu-se como estes dois fatores se combinam na percepção das condições de trabalho e do papel docente, limitando os horizontes das professoras.

Do lado do condicionamento de sexo, questões estruturais, públicas e políticas em geral não são visualizadas da perspectiva feminina, psicologicamente moldada no âmbito do privado, do familiar, do pessoal... Nota-se nos discursos das professoras a ausência de traços que se refiram à condição de trabalhadora assalariada, espaço público, cidadania.

Do lado do condicionamento sócio-econômico, não é possível ignorar que essas professoras se encontram numa situação material precária e limitada. Assim, a não reivindicação de melhores condições de trabalho expressaria (além do obscurecimento da exigência de competência técnica) justamente uma estratégia de defesa do emprego, motivada pelas dificuldades de sobrevivência.

Viu-se que as características do discurso variam de acordo com a origem e a situação sócio-econômica atual dos sujeitos. A visão das limitações da escola quanto ao alcance dos objetivos pedagógicos, e das limitações profissionais, particularmente salariais, parece induzir algumas professoras — as mais competentes e com maiores aspirações — ao abandono da escola e do magistério primário. Embora nos casos aqui estudados essa possibilidade seja numericamente reduzida, ela tem uma dimensão maior e extremamente grave, frequentemente referida em termos de que são os indivíduos acomodados e/ou extremamente necessitados do salário permanecem no magistério primário — inclusive assim sugerida pelas professoras que se enquadram nessa possibilidade.

Por que esperar que o compromisso político nasça necessariamente do desgaste propiciado pelas difíceis condições de trabalho, da falta de perspectiva e esperança de transformação a curto prazo da escola pública e das condições de vida dos alunos carentes? Mais uma vez, é preciso ressaltar fatores concernentes à perspectiva individual. O compromisso político tem em geral se manifestado no discurso e na prática de educadores cujas motivações derivam-se da segurança material e da vivência de uma "cultura política", não se devendo desprezar suas histórias de vida anteriores ao exercício do magistério (que inclusive determinaram a escolha profissional). Quanto à situação das professoras de 1ª a 4ª séries, o compromisso político não implicaria a representação do magistério como **sacerdócio**, embora com outra "roupagem" conferida pelo discurso político?<sup>8</sup>

Quanto à especificidade feminina, os fatores culturais inscritos na dimensão psico-social parecem ter um peso relevante. Os valores que têm constituído a identidade feminina se opõem a características intelectuais relativas ao papel profissional e a valores pertinentes à atividade na esfera pública como iniciativa, afirmação, autonomia, ambição, poder (identificados com o papel masculino). Assim, trabalhar "por amor" e não pelo dinheiro, ser uma "segunda mãe" e não uma "profissional fria" são formas de afirmar os valores femininos e manter a identidade fruto da socialização dicotomizada. Viu-se que, generalizada mente, os estereótipos femininos tomam o lugar da identidade profissional.

---

(8) Os "educadores revolucionários" (que constituem a antítese dos acomodados), em seu discurso, assemelham-se aos sacerdotes quanto ao desejo de salvar a sociedade integrada por indivíduos-materiais (ao invés de almas) e assemelham-se às mulheres na abnegação, espírito de sacrifício e desejo de criar uma nova vida.

As evidências parecem indicar que dificilmente o exercício de uma ocupação compatível com a socialização feminina dicotomizada contribuiria para a construção de uma identidade de mulher trabalhadora/profissional, mesmo considerando-se que o trabalho remunerado fora de casa se opõe à identidade feminina tradicional. Diante desta constatação, deve-se ressaltar o papel da formação escolar da professora. Esse problema é crucial diante da feminização crescente do magistério: a predominância de modelos docentes femininos acentua ainda mais o papel socializador e educativo das mulheres.

Os cursos de formação do magistério devem considerar a especificidade sexual da sua clientela e colocar a questão da construção de uma nova identidade profissional que integre os valores femininos no contexto do desenvolvimento do papel profissional. Em outras palavras: como integrar a aquisição da competência técnica aos valores expressivos na prática profissional?

A situação das professoras primárias inscreve-se na dinâmica complexa do trabalho das mulheres: envolve uma formação profissional incipiente e precárias condições de trabalho nas escolas públicas "carentes"; envolve, ainda, uma estratégia de defesa da ocupação e do emprego contida no discurso que exalta as qualidades pessoais femininas, sugerindo a adequabilidade dos próprios estereótipos femininos ao magistério infantil. Tal situação e discurso devem ser entendidos no quadro contraditório da exploração do trabalho sob a forma moderna do assalariamento

e da participação na esfera pública (outrora vedada às mulheres) demarcada pelos valores patriarcais tradicionais.

Até que ponto a luta pela sobrevivência no contexto do exercício do magistério vem possibilitar a emergência da consciência social e individual e o "compromisso com a educação" da mulher-professora é uma questão em aberto a ser respondida fundamentalmente pela prática sócio-histórica, porém passível de ser explorada pela pesquisa e suscitada pela intervenção na realidade. Por enquanto, os indícios parecem ausentes dos discursos das professoras primárias — elas se encontram distantes da discussão educacional e política. Com efeito, sendo a feminização do magistério primário um fato histórico novo, as representações sociais sobre a sua prática denotam a ausência de consciência histórica decorrente da precária formação, limitado acesso à educação e cultura formal, condicionados pela situação de sexo e "classe".

Assim é que, no momento crítico em que se encontra a escola pública brasileira, o aspecto mais evidente da prática das professoras primárias parece consistir numa estratégia de sobrevivência individual e ocupacional. Face à pressão do baixo desempenho escolar (manifesto nos altos índices de reprovação e repetência), impotente diante das dificuldades dos alunos, despreparada para assumir crítica e criativamente seu papel pedagógico, desanimada pelo descaso da administração escolar, só resta à professora usar o apelo a valores humanitários.

Sem dúvida, há muito o que se fazer. A desvalorização da professora primária está relacionada à desvalorização da educação, mas estes dois fatos não devem ser confundidos. Uma

primeira necessidade que se impõe é o conhecimento da história da educação e da ocupação do magistério bem como a história das mulheres e do seu trabalho assalariado. Há uma intersecção entre mulher e educação tanto na esfera da família quanto na do trabalho, tão óbvia quanto desconsiderada, como bem observou Bruschini (1988).

Uma forma de intervenção no interesse da formação e conscientização das professoras primárias seria a inclusão de "Estudos da Mulher", privilegiando tópicos sobre Educação e Trabalho, nos currículos dos cursos de formação pedagógica no 2º e 3º Graus (cuja clientela é predominantemente feminina), em seminários e cursos de reciclagem para professoras em exercício, nos congressos, reuniões e debates promovidos pelas Associações de Professores. De acordo com Bruschini (1988, p. 11), *"tomar consciência de sua condição subalterna de gênero pode contribuir para que a professora se dê conta do seu papel como agente reprodutor, mas também transformador, no cotidiano da escola"*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Júlia L. de. Correio da Roça - Romance Epistolar. Rio de Janeiro: Presença/MinC/Pró-Memória/Instituto Nacional do Livro, 1987.
- APPLE, M. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. Cadernos de Pesquisa, 1988, 64, 14-23.
- ARDAILLON, Danielle e CALDEIRA, Teresa. Mulher: indivíduo ou família. Novos Estudos CEBRAP, 1984, 2(4).
- BADINTER, Elizabeth. Um é o outro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- BARRETO, Elba S. de S. A professora primária frente a seus alunos e alunas de distinta condição social. (Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo, 1980.
- BARROSO, Carmem (org.). Mulher, Sociedade e Estado no Brasil. São Paulo: UNICEF/Brasiliense, 1982.
- BLAY, Eva A. Contradições que envolvem a trabalhadora qualificada. Cadernos CERU, 1975, 8, 67-81.
- \_\_\_\_\_. Trabalho Domesticado: a mulher na indústria paulista. São Paulo: Editora Ática, 1978.
- BRUSCHINI, Cristina. Vocaçãõ ou profissãõ. Revista da ANDE, 1981, 1(2), 71-74.
- BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. Cadernos de Pesquisa, 1988, 64, 4-13.
- CALDEIRA, Teresa P. do R. A Política dos Outros. São Paulo: Brasiliense, 1984.

- CALDEIRA, Teresa P. do R. Mulher e Política ou Há mais distância entre o céu e a terra... Mimeo, 1985.
- CHABAUD, Danielle e FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. Sobre a autonomia relativa da produção e da reprodução. In: A. Kartchevsky-Bulport (org.) O Sexo do Trabalho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- COMBES, Daniele e HAICAULT, Monique. Produção e reprodução. Relações sociais de sexos e de classes. In: A. Kartchevsky-Bulport (org.) O Sexo do Trabalho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- COSTA, Albertina de O.; BARROSO, Carmen e SARTI, Cynthia A. Pesquisa sobre mulher no Brasil. Uma visão preliminar. Mimeo, 1985.
- COSTA, Albertina de O. A volta ao lar segundo Betty Friedman. Nos Estudos CEBRAP, 1983, 2(2).
- DURAN, Maria Angeles. Dona de Casa: crítica política da economia doméstica. Rio de Janeiro: NEM/PUC, 1981.
- ENGELS, F. A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.
- FOUQUE, Antoinette. Mulheres nas artes. Revista Nova. São Paulo: Editora Abril, s/d.
- FARR, R. O Fracasso do Ensino. Rio de Janeiro: Codecri, 1982.
- GADOTTI, M. Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.
- HAHNER, June H. Changing structure of women's employment in urban Brazil - 1859-1920. Texto datilografado, Fundação Carlos Chagas, s/d.
- HAKIKI-TALAHITE, Fatiha. Por uma problemática do processo de trabalho doméstico. In: A. Kartchevsky-Bulport (org.) O Sexo do Trabalho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- KARTCHEVSKY-BULPORT, Andr ee. Trabalho feminino, trabalho das mu-  
lheres: forças em jogo nas abordagens dos especialistas. In:  
A. Kartchevsky-Bulport (org.) O Sexo do Trabalho. Rio de Ja-  
neiro: Paz e Terra, 1987.
- KERGOAT, Daniele. Em defesa de uma sociologia das relações so-  
ciais. Da análise crítica das categorias dominantes   elabora-  
 o de uma nova conceituac o. In: A. Kartchevsky-Bulport (org.)  
O Sexo do Trabalho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LANE, Silvia T.M. O que   Psicologia Social. São Paulo: Brasili-  
ense, 1981.
- LE DOAR , H l ne. Divisão sexual e divisão internacional do tra-  
balho: reflexões a partir das fábricas subcontratadas de mon-  
tagem (México-Haiti). In: A. Kartchevsky-Bulport (org.) O Se-  
xo do Trabalho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LEONTIEV, A. O desenvolvimento do Psiquismo. Lisboa: Livros Ho-  
rizonte, 1978.
- LEWIN, Helena. Educao e força de trabalho feminina no Brasil.  
Cadernos de Pesquisa, 1980, 32, 45-49.
- LIBÂNEO, J.C. Saber, saber ser, saber fazer. O conteúdo do fazer  
pedagógico. Revista da ANDE, 1982, 1(4), 40-44.
- LIMA, Branca A. de. Depoimento. Revista da ANDE, 1982, 1(4), 30  
-34.
- MADEIRA, Felícia R. A esposa-professora e sua terceira ou quar-  
ta jornada de trabalho. Revista da ANDE, 1982, 1(4), 22-25.
- MELLO, Guiomar N. de. Relao professor-aluno no ensino de 1   
Grau: questão apenas de ateno e carinho ou também de compe-  
t ncia profissional? Revista da ANDE, 1981, 1(1), 34-35.
- \_\_\_\_\_. Magistério de 1  Grau: da competência t c-  
nica ao compromisso político. São Paulo: Cortez/Autores Asso-  
ciados, 1983.

- MELLO, Guiomar N. de. Magistério. Revista da ANDE, 1984, 4(7), 41-45.
- MITCHELL, Juliet. Woman's Estate. New York: Vintage Books, 1973.
- NOVAES, Maria Eliana. Professor não é parente posticho. Revista da ANDE, 1982, 1(4), 61-62.
- \_\_\_\_\_. Professora Primária: mestra ou tia. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- PACÍFICO, Mariella. Operárias numa região do sul da Itália. In: A. Kartchevsky-Bulport (org.) O Sexo do Trabalho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- PENA, Maria Valéria J. Mulheres e Trabalhadoras: presença feminina na constituição do sistema fabril. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- PENIN, Sônia T. de S. A burocratização do trabalho do professor ou a eterna papelada. Revista da ANDE, 1982, 1(4), 35-39.
- REGO, Maria Cacilda M. de S.; SOUZA, Rosa de L. de M. e SAMPAIO, Terezinha S. Estudos sobre os fatores que contribuíram para a redução do Ensino Normal na Grande João Pessoa. Cadernos de Educação, s/d, 18, s/p. UFPb, João Pessoa.
- RIBEIRO, Maria Luiza dos S. Movimento de professores: as greves de 78 e 79 no estado de São Paulo. Revista da ANDE, 1982, 1(4), 26-30.
- \_\_\_\_\_. A formação política do professor no exercício profissional: anos 70. (Tese de Doutorado). PUC/SP, 1983.
- RONCI, Donatella. Operárias divididas entre a casa e a fábrica. In: A. Kartchevsky-Bulport (org.) O Sexo do Trabalho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Afinal, por que somos tantas psicólogas? In: Psicologia, Ciência e Profissão, 1984, 4(1), 6-12.

- ROSEMBERG, Fúlvia. A Educação da Mulher. São Paulo: Nobel/CECF, 1985.
- ROSEMBERG, Lia. Fato: 24 horas na vida de uma mulher. Revista da ANDE, 1982, 1(4), 19-21.
- SAFFIOTI, Heleith. A mulher na Sociedade de Classes. Petrópolis: Vozes, 1976.
- SAVIANI, D. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- VIEIRA, Luiza de T. Depoimento. Revista da ANDE, 1982, 1(3), 29-38.
- WARDE, Miriam J. A formação do magistério e outras questões. In: Educação e Transição Democrática. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- WOORTHMANN, Klaas A.A.W. A mulher em situação de classe. América Latina, 1965, 8(3), 62-83, UFE, UFF-CS.
- ZIBAS, Dagmar M.L. Relação professor-aluno no ensino de 1º Grau: questão apenas de atenção e de carinho ou também de competência profissional? Uma contribuição para o debate. Revista da ANDE, 1982, 1(4), 58-59.

=====  
CONFLUENCIA  
REPROGRAFIA E ENCADERNAÇÃO LTDA. - ME  
Tel.: (011) 271-6231

OFICINA DAS LETRAS SC LTDA. - ME  
=====  
DATILOGRAFIA - DIAGRAMAÇÃO  
Tel.: (011) 210-8279