

CELSO LUIZ APARECIDO CONTI

**IMAGENS DA PROFISSÃO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE
PROFESSORAS PRIMÁRIAS EM INÍCIO DE CARREIRA.**

**CAMPINAS
FEVEREIRO/2003**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO**

**IMAGENS DA PROFISSÃO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE
PROFESSORAS PRIMÁRIAS EM INÍCIO DE CARREIRA.**

Autor: *Celso Luiz Aparecido Conti*

Orientadora: *Liliana Rolfsen Petrilli Segnini*

**Este exemplar corresponde à versão encaminhada
aos membros da banca de defesa da tese.**

Data: 28/02/03

Assinatura: _____
(orientadora)

Banca Examinadora:

2003

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

C767i Conti, Celso Luiz Aparecido.
Imagens da profissão docente : um estudo sobre professoras primárias em início de carreira / Celso Luiz Aparecido Conti. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Liliana Rolfsen Petrilli Segnini.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Professores de ensino de primeiro grau – Formação. 2. Identidade.
3. Profissões. 4. Classes sociais. 5. Gênero. I. Segnini, Liliana Rolfsen Petrilli. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

03-29-BFE

DEDICATÓRIAS

Dedico este trabalho às pessoas que mais amo: minha mãe, Catharina; minha tia Lúcia; meu tio Matheus (in memoriam); minha mulher, Laine, e meus filhos: Matheus e outro, ainda se preparando no útero materno para vir habitar este nosso mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho:

À UFSCar, em especial ao Departamento de Educação, ao qual estou vinculado como docente. Meu afastamento sobrecarregou, como sempre acontece, os colegas, que tiveram de dar conta da demanda de trabalho, cada vez mais intensa.

A alguns colegas, também professores, que leram partes deste trabalho e deram suas preciosas contribuições: Profa. Dra. Aparecida Barco Soler Huet, Profa. Dra. Elisa Pereira Gonsalves, Profa. Dra. Silvia Elisabeth Moraes, Prof. Dr. Waldemar Marques.

Ao professor Deusdedit Ferreira de Menezes, que, acima de tudo pela amizade, revisou todo o texto, atentando para os erros da escrita.

À Profa. Dra. Chloë Ariadne Furnival, colega da UFSCar, pela tradução do resumo desta tese para a língua inglesa.

Às professoras doutoras que participaram da banca de qualificação e de defesa: Aparecida Neri de Souza, Denice Bárbara Catani, Emília Freitas de Lima e Zeila de Brito Fabri Demartini. Destaco meu agradecimento especial à Aparecida Neri de Souza, que, na ausência da minha orientadora, no exterior por um curto período, não mediu esforços para me auxiliar, tanto nas questões acadêmicas, como nos encaminhamentos burocráticos, na UNICAMP. E sempre o fez com uma dose de generosidade incrível, qualidade que lhe é peculiar.

À minha orientadora de tese, Profa. Dra. Liliana Rolfsen Petrilli Segnini, que aprendi a admirar muito mais do que já a admirava. Como acadêmica, é um exemplo que gostaria de seguir; como pessoa, a polidez, o gesto amigo, a compreensão nas horas difíceis foram atitudes que vão ficar marcadas para sempre. Muito obrigado por tudo.

RESUMO

Esta é uma investigação das visões sociais expressas por um conjunto de seis professoras iniciantes acerca da profissão docente, mais particularmente do tipo de qualificação que a caracteriza e a define. Identificamos, primeiro, as visões particulares de cada uma das professoras e, depois, aquelas compartilhadas por todas elas. Foi priorizada, nesse processo, a influência de alguns fatores, a saber: o contexto familiar das professoras, os cursos de formação (magistério e pedagogia) e a prática profissional. Tais visões não surgem linearmente no tempo, sobrepondo-se umas às outras, mas numa dinâmica incessante e cheia de contradições, expressa mais fielmente pela imagem de um mosaico de cores, cujas tonalidades variam em função do tempo num constante vai-e-vem. Antes da prática profissional, a dimensão teórica da qualificação assume, para as professoras, um lugar de destaque, juntamente com a perspectiva do desenvolvimento cognitivo dos educandos. Depois, há uma mudança de enfoque. A prática não só revela como proporciona uma qualificação profissional mais assentada no *cuidado*, concebido como um conjunto de práticas históricas e socialmente construídas pela modernidade, e que atenta com mais ênfase para aspectos extracognitivos. A ênfase na *epistemologia da prática* põe em questão a legitimidade da formação profissional fornecida institucionalmente (principalmente pela universidade) e tributária de um determinado paradigma científico e técnico. Do mesmo modo, o conceito de qualificação sob a ótica masculina é posto em dúvida, favorecendo o reconhecimento de alguns conhecimentos e habilidades femininos como integrantes e essenciais para o saber docente. Esse processo se revela, contudo, bastante contraditório. Levando-se em conta a origem social das professoras, tais questionamentos, por via de consequência, abalam a legitimidade do processo de mobilidade social delas próprias, seja do ponto de vista de classe como de gênero. Um encontro mais pleno com o ofício, traduzido pela descoberta de suas múltiplas facetas, gera, a um só tempo, perplexidade e prazer, realização. Em meio a essa contradição, cada professora vai encontrando seu lugar, vai identificando-se ou não com o ofício, da forma como é capaz de conceituá-lo.

ABSTRACT

This is an investigation of the social views expressed by a set of six female teachers, newcomers in relation to the teaching profession, and more particularly in relation to the type of qualification that characterizes and defines it. Firstly, the individual views of each of the teachers were defined, as was subsequently done with those shared by all of them. In this process, the influence of some factors was prioritized, namely: the teachers' family background, their teacher training qualifications and their professional practice. Such views do not arise linearly in time, one substituting the other, but do so in an on-going dynamic which is full of contradictions, expressed most aptly by the image of a mosaic of colours, the tones of which vary as a function of time in a continual coming-and-going. Before professional practice, the theoretical dimension of the qualification assumes a prominent position for the teachers, together with the perspective of the cognitive development of the pupils. After, there is a change of focus. Practice does not only reveal but yields professional qualification rooted more in *care* conceived as a set of historical practices socially constructed by modernity, attentive to, with greater emphasis, extra-cognitive aspects. Emphasis on the *epistemology of practice* throws into question the legitimacy of the process of professional qualification provided institutionally (mainly by the university) which is rooted in a certain techno-scientific paradigm. In the same way, the concept of qualification from the masculine point of view is questioned, favouring the recognition of some feminine knowledge and capabilities as integral and essential to the teacher's knowledge. However, this process is revealed as quite contradictory. Taking into consideration the social origin of the teachers, such questionings, as a consequence, undermine the legitimacy of the teachers' process of social mobility, be it from the class point of view or from the discovery of its multiple facets that generate, at the same time, perplexity and pleasure, realization. In the midst of this contradiction, each teacher finds her place, identifies, or not, with the profession, in the way that they are able to conceive it.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
I CARACTERIZANDO O MAGISTÉRIO PRIMÁRIO.....	7
1 As várias faces de um ofício.....	7
2 Magistério primário, classes populares e relações de gênero.....	23
II NOTAS SOBRE OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS, O CAMPO DE PESQUISA E OS SUJEITOS INVESTIGADOS.....	41
1 Opção pelos relatos de vida, no marco da abordagem biográfica.....	41
2 Os procedimentos adotados nas entrevistas.....	45
3 Forma de apresentação e análise dos dados.....	47
4 Breves comentários sobre o contexto educacional no município de São Carlos.....	49
5 Critérios para a escolha dos sujeitos entrevistados.....	52
III OS SUJEITOS ENTREVISTADOS: PERFIS SOCIAIS E TRAJETÓRIAS DE VIDA.....	55
Ana.....	55
Eliana.....	60
Fabíola.....	62
Fláisa.....	64
Luciana.....	68
Patrícia.....	75

IV ENTRELACANDO OS RELATOS DE VIDA: VISÕES SOCIAIS COMPARTILHADAS ACERCA DO MAGISTÉRIO.....	79
1 Imagens construídas no interior do grupo familiar.....	86
1.1 Profissão docente e mobilidade social.....	86
1.2 Profissão docente e relações sociais de gênero.....	96
2 Imagens construídas no interior dos cursos formação profissional.....	100
3 Imagens construídas na prática profissional.....	116
3.1 A prática educativa como fator de desestabilização profissional.....	127
3.2 A necessidade de equilíbrio no jogo tenso e sutil das relações com os alunos e com os conhecimentos.....	146
V CONCLUSÃO.....	161
VI FONTES BIBLIOGRÁFICAS.....	167

INTRODUÇÃO

Quando iniciei na carreira docente, minha primeira experiência foi com o curso de Magistério numa escola estadual em Ibaté, uma pequena cidade do interior do estado de São Paulo. Era um curso noturno, freqüentado por mulheres apenas, todas elas oriundas de camadas sociais baixas. Todos os dias eu viajava de São Carlos a Ibaté. Viagem curta, mas uma rotina que aborrecia, às vezes. Eu tinha lá poucas aulas e recebia salário de professor ACT (Admitido em Caráter Temporário), absolutamente irrisório. Mas ia dar as minhas aulas com entusiasmo, com dedicação, embora avaliasse que me faltava ainda competência e habilidade para o desempenho do ofício. Estudava muito para dominar bem os conteúdos do ensino, mas também fazia um esforço enorme para aprender a me relacionar com as alunas, ser bem aceito por elas como docente. Talvez uma preocupação exagerada, porque em geral eu era muito respeitado e tratado até com bastante carinho. Lembro-me, inclusive, que, quando deixei as aulas, prepararam-me uma festinha de despedida, com direito a bolo e presente.

Frente a frente com aquelas jovens, eu indagava a mim mesmo: O que significa para elas a carreira do magistério? Por que querem ser professoras? Não eram perguntas surgidas ali. Muito antes eu vinha refletindo sobre a minha própria escolha da profissão docente. Resolvi, assim, nos anos 90, ir em busca de respostas a essas questões, em pesquisa desenvolvida no mestrado. Analisei dados de um questionário respondido pelas alunas de uma turma do quarto ano do curso de magistério da antiga escola normal do município de São Carlos/SP. Identifiquei nesse estudo que a maioria das jovens (todas mulheres) elegeu “gostar de lidar com crianças” como a razão principal da escolha (60% delas), o que, segundo minha interpretação, remetia a uma imagem da docência que prejudicava o seu estatuto profissional e comprometia a qualidade do trabalho do professor, na medida em que pouca importância era atribuída à qualificação formal e técnica da docência. Não obstante, com a ajuda da literatura relativa ao tema, fui me convencendo cada vez mais de que as respostas das alunas traziam um conteúdo bastante espesso, enraizado num solo histórico-cultural a ser desvelado. Com tal preocupação, elaborei meu projeto de doutoramento, que deu origem a esta investigação, mesmo sabendo da extensa produção acadêmica já existente sobre o assunto ao longo das últimas décadas.

Na segunda metade do século XX, em muitos países, os estudos acadêmicos sobre a profissão docente aumentaram gradativamente¹, acentuando-se a partir da década de 80. O resultado dos estudos tenderam a reforçar o estatuto profissional do magistério:

A profissionalização do ensino e da formação para o ensino constitui, portanto, um movimento quase internacional e, ao mesmo tempo, um horizonte comum para o qual convergem os dirigentes políticos da área da educação, as reformas das instituições educativas e as novas ideologias da formação e do ensino (Tardif, Lessard & Gauthier, 1998; Lessard et alii, 1999). (TARDIF, 2002, p. 247)

Aos poucos, foi-se tentando elevar o estatuto profissional² do magistério, e nos dias atuais o debate ainda continua com certo vigor.³ Estrela (1997), a partir de um levantamento dos estudos sobre a profissão e a formação docente em vários países, faz uma classificação deles, arrolando cinco eixos temáticos: a profissão em si; a formação do professor; os processos individuais ou grupais de profissionalização; as características de pensamento e ação dos professores; as diferenças no interior da categoria. André (1997), em outro levantamento similar, destaca também alguns eixos temáticos mais recorrentes sobre o mesmo tema: necessidade de articulação teoria-prática; valorização da atitude crítico-reflexiva no processo de auto-formação; valorização dos saberes/práticas docentes; reconhecimento da instituição escolar como espaço da formação docente; valorização do desenvolvimento profissional e do trabalho coletivo nas escolas; valorização da história de vida pessoal e profissional do professor.

No Brasil, a mesma autora, analisando as dissertações e teses sobre formação de professores, produzidas nos anos de 1990 a 1995⁴, conclui:

¹ Ver Estrela e André (In: CATANI, 1997).

² Estamos nos referindo aqui ao conceito de profissão produzido pela literatura especializada, pelo menos nas duas últimas décadas. Segundo Tardif, partindo de tal conceito, “o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo”. O saber profissional envolve, assim, oito características básicas, que podemos aqui resumi-las: 1) é um saber especializado; 2) é um saber de alto nível e que demanda um longo tempo para ser adquirido; 3) é um conhecimento que deve servir para resolver problemas de natureza prática; 4) é um saber controlado, monopolizado pelos próprios profissionais; 5) é um saber avaliado também pelos próprios profissionais; 6) é um saber que envolve uma necessidade de improvisação; 7) é um saber que se renova; 8) é um saber que, não sendo devidamente utilizado, aplicado, leva à condenação de quem dele se utilizou. (TARDIF, 2002, p. 247)

³ Recentemente passou pelo Congresso nacional, por exemplo, um projeto de regulamentação da profissão de pedagogo, iniciativa que vem gerando discussões tanto dentro como fora do legislativo federal, principalmente por parte das entidades e associações ligadas ao magistério.

⁴ “A fonte de coleta de dados foi o CD-ROM ANPEd que contém os resumos de dissertações e teses concluídas nos Programas de pós-graduação em Educação de 1985 a 1995. (...) Os resumos do CD-ROM são acompanhados por

Observando o número de trabalhos ano a ano, verifica-se que em 1990 foram produzidos 28 trabalhos; em 91: 33; em 92: 38; em 93: 38; em 94: 41 e em 95: 58. De forma geral nota-se que o número de trabalhos cresceu ao longo dos anos no Brasil, o que confirma a observação de Rosa Maria Torres de que o tema da formação de professores vem ganhando maior interesse por parte dos pesquisadores nos anos recentes. (ANDRÉ, 1997, p. 68)

Segundo Estrela, o crescente número de pesquisas sobre a profissão docente resultou em um importante avanço: “essa literatura permitiu desocultar muitas facetas escondidas da profissão, tendo essa desocultação produzido um autêntico processo de humanização da imagem da profissão docente” (ESTRELA, 1997, p.13). Em outras palavras, “o professor desceu do mundo dos arquétipos para o mundo da sua singularidade existencial vivendo o seu tempo e as suas circunstâncias e nelas esculpindo a sua identidade pessoal e profissional. Identidade que não é imune a períodos de crise nem a sentimentos de frustração e mal-estar”(p.14). Também André reconhece o avanço: “As perspectivas nesse sentido se dirigem para as abordagens mais integrativas, que procuram tratar as questões da docência sem reducionismos, ou seja, articulando o micro e o macro social, o individual e o coletivo, o político e o pedagógico, o ético e o cultural.” (ANDRÉ, 1997, p.73)

O progressivo aumento dos estudos da profissão docente entrecruzou-se com um gradativo crescimento dos estudos de *gênero*, alavancados pelo movimento feminista, mais intenso a partir dos anos 60 e 70. Seguindo a tendência internacional, no Brasil, passou-se a dar ênfase, primeiro, “à composição sexual da categoria docente com predominância feminina” (VIANNA, 2002, p 51); em seguida, passou-se “a incorporar o conceito de gênero na análise da feminização do magistério brasileiro” (p. 51); por fim, começou-se a efetuar “o exame do magistério com base na óptica das relações de gênero resultando na investigação de aspectos variados como trabalho e identidade docente; formação; currículo; construção do magistério; organização docente.” (p. 52) Os estudos de gênero contribuíram, entre outras coisas, para a superação da análise totalizante, “que homogeneíza tudo e todos”, nos termos de Louro (1997, p. 79). Isso significa que, nas análises sobre a profissão docente, a presença da mulher tornou-se objeto de diferentes interpretações.

descritores que nos serviram de base para inclusão no levantamento. Assim, selecionamos os resumos que apareciam sob o descritor 'formação de professores'“. (ANDRÉ, 1997, p. 67)

Particularmente no magistério primário⁵, as mulheres são maioria desde os anos 20 do século passado. Atualmente, a participação masculina neste nível de ensino é numericamente inexpressiva: 2,6%, no ano de 1997.⁶

Levar em conta a presença das mulheres no magistério, valorizar o gênero enquanto categoria de análise da profissão docente, tudo isso abriu um campo novo de investigação, onde vicejaram diversas perspectivas de análise, que acompanham o debate no interior do feminismo. Em resumo, podemos dizer que a feminização⁷ do magistério foi interpretada por uns como negativa e por outros como positiva. O primeiro grupo afirmava que os atributos tipicamente femininos descaracterizavam a educação enquanto uma atividade profissional, porque as mulheres traziam para o âmbito da prática pedagógica muito daquilo que valorizavam no âmbito doméstico. O segundo grupo reconhecia também essa transposição do saber adquirido no âmbito doméstico para o espaço de trabalho escolar, mas considerava isso bastante positivo, pois a mulher traria para a educação importantes traços de socialização, como o carinho, o afeto, a sensibilidade etc, descartados ou negligenciados pela tendência de racionalização do trabalho docente, voltada para uma dimensão estritamente técnica, racional. Outros matizes de pensamento vão abrindo espaço no interior dessas duas correntes, problematizando-as. Algumas análises, por exemplo, vão enfatizar o fato de que não só a mulher leva para a profissão suas características femininas, como também, no interior da própria escola, no exercício da sua profissão, ela adquire um novo modo de dar significado à sua condição de gênero. Assim, haveria uma influência de mão dupla entre mulher e magistério. Outro tipo de análise participa do debate levantando os seguintes questionamentos: Existe de fato um único padrão de feminilidade? Por trás dessa pergunta-chave está, evidentemente, o pressuposto de que as

⁵ Todas as vezes que nos referirmos ao primeiro ciclo do ensino fundamental, na terminologia do nova LDB/9394-96, usaremos a expressão *primário* ou *primária* (Ex: Ensino primário, professora primária etc.) Assim o faremos por razões práticas e também por se tratar de termos consagrados pelo uso.

⁶ Este número tem como fonte a investigação coordenada por Wanderley Codo junto a cinquenta mil educadores de todo o território nacional. (ver na bibliografia CODO, 1999)

⁷Yannoulas [1995?] chama-nos a atenção para o fato de que, na literatura especializada, dois significados de feminização têm sido empregados para fazer referência à presença das mulheres em algumas profissões. O primeiro remete ao *quantitativo*, ao “aumento do peso relativo do sexo feminino na composição da mão de obra em um determinado tipo de ocupação”; o segundo diz respeito ao aspecto qualitativo, “alude às transformações de significado e valor social de um determinado tipo de ocupação, originadas a partir da feminização e vinculadas à identidade feminina predominante na época; seu impacto se avalia a partir da análise do discurso.” (YANNOULAS, 1995, p. 45). A autora propõe, por causa disso, o uso de termos distintos para cada um dos significados, respectivamente: *feminilização* e *feminização*. É o mesmo sentido de *feminização* que empregamos no texto, a exemplo de Carvalho, que também o define como “o processo de construção dos significados de gênero dessa ocupação, a história de como ela, além de ser exercida por uma maioria de pessoas do sexo feminino, foi associada a características identificadas com a feminilidade.” (CARVALHO, 1999, p. 78)

mulheres são diferentes. Cada uma desenvolve sua própria feminilidade, dependendo de sua história de vida, de sua origem social, de sua etnia etc. Ou seja: não existe *a mulher*, no genérico; existem mulheres, assim como existem homens, no plural. É isso que vários estudos foram aos poucos indicando.

Paralelamente a esse cruzamento dos estudos da profissão docente e de gênero, tendo em vista os avanços em cada um destes campos, outros debates foram florescendo no interior das ciências humanas, em particular na sociologia. Um deles se deu em torno do conceito de “classe social”, que passou também a ser criticado pelo seu caráter abstrato e totalizante. Sader e Paoli (1986), por exemplo, defendem o uso de “classes populares”, um conceito mais elástico e capaz de proporcionar maior visibilidade aos processos sociais dinâmicos em curso, com destaque para aqueles que ocorrem na esfera do micro, da cotidianidade.

Nesse movimento teórico sobre profissão docente, gênero e classe social, portanto, torna-se cada vez mais arriscado usar o genérico, sob pena de apagarmos as diferenças, as particularidades. Há que se perguntar, por exemplo, de que indivíduo estamos falando, tendo em vista as relações concretas de classe e de gênero. Cabe ainda indagar-se de que professora estamos falando, o que significa, entre outras coisas, reconhecer as diferenças entre a professora primária e as professoras dos demais níveis de ensino. Não se trata de eliminar a possibilidade de compreender os/as professores/as primários/as como sujeitos coletivos, mas de considerar na análise a necessária articulação entre a realidade social e as particularidades dos sujeitos, entre as realidades macro e microsocial.

Com tal preocupação, optamos por trabalhar com entrevistas, por tratar-se de um instrumento privilegiado para levantamento de certos dados primários. Buscamos apoio em Ferrarotti (1983), cujas orientações acerca do método biográfico se revelaram bastante úteis. O tipo de informações priorizadas não nos permite ir além da análise das visões expressas pelas seis professoras pesquisadas acerca do magistério. Assim sendo, o objetivo do trabalho foi, num primeiro momento, compreender as visões particulares de cada uma delas e, num momento posterior, cotejá-las, a fim de identificar as visões sociais compartilhadas pelo grupo todo. O principal interesse foi compreender que influência sobre essas visões tiveram a família das professoras, seus cursos de formação profissional (magistério e pedagogia) e suas práticas profissionais. Cabe destacar que conceito “visão social” (ou “visão social de mundo”), aqui utilizado, foi tomado de empréstimo a Löwy (1987)⁸ e expressa, em linhas gerais, um estilo de

⁸ O mesmo conceito também é desenvolvido pelo autor em outro livro: Löwy, Michael. *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*, 14ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

pensamento socialmente condicionado sobre o próprio mundo social. É nesse mesmo sentido que o termo *imagem* é empregado no título da tese e também ao longo do texto, não havendo distinção entre eles.

A partir de um roteiro semi-estruturado, foram entrevistadas, como já dito, seis professoras em início de carreira (até um ano de exercício profissional). Três eixos principais, a nosso juízo, foram explorados nas entrevistas: a origem socioeconômica das professoras, a experiência dos cursos de formação (magistério e pedagogia) e a experiência profissional, como professoras efetivas da rede de ensino do município de São Carlos/SP.

O trabalho ficou assim estruturado: No capítulo I constam dois itens. O primeiro tenta examinar alguns elementos presentes no imaginário social construído historicamente acerca da profissão docente. O segundo se detém na mudança de perfil dos indivíduos que, ao longo do tempo, procuraram majoritariamente a carreira docente, com destaque para a influência que sobre isso tiveram as relações de classe e de gênero. O capítulo II trata dos procedimentos de análise dos dados, do campo de pesquisa e dos sujeitos entrevistados. Nele serão explicitados alguns aspectos sobre o método de investigação utilizado, os procedimentos de entrevista, a forma de apresentação dos dados, algumas informações sobre o contexto da cidade e os critérios de escolha dos seis sujeitos entrevistados. O capítulo III tem como foco o perfil social e a trajetória de vida desses sujeitos (com destaque para a trajetória profissional). Finalmente, no capítulo IV, há um entrelaçamento dos relatos individuais, cujo objetivo é explicitar certas visões sociais compartilhadas do magistério. Em itens separados, serão tratados, em cada momento, a influência do grupo familiar, dos cursos de formação (magistério e pedagogia) e da prática profissional na construção de visões a respeito da profissão docente.

I CARACTERIZANDO O MAGISTÉRIO PRIMÁRIO.

Há quem trate a docência como *profissão*, com há aqueles que preferem considerá-la um *ofício*. Em cada caso, parte-se de alguns parâmetros de análise dessa atividade dentro da complexa realidade em que ela se situa. Avançaremos um pouco no sentido de situar o debate em torno desse tema, condição necessária para focar melhor nosso objeto. E faremos isso sem perder de vista que estamos tratando do magistério primário, cujas características interferem no debate, nas interpretações feitas sobre o fazer docente. Pelo menos duas dessas características são, a nosso ver, de grande importância: a) o magistério primário é exercido por um conjunto de pessoas de perfil social muito parecido: pessoas oriundas das camadas mais baixas. da sociedade; b) a maioria absoluta dessas pessoas é composta por mulheres.

Em função disso, nos dois itens seguintes trataremos, primeiro, das várias faces do magistério, atentando para diversos ângulos de análise; segundo, o olhar recairá sobre os sujeitos que nele atuam, sob a perspectiva da origem social dos mesmos e da posição que ocupam nas relações sociais de gênero.

1 As várias faces de um ofício.

O magistério também é uma profissão burguesa; apenas o idealismo hipócrita poderia negá-lo. (ADORNO, 1995, p. 111)

O ofício de mestre faz parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais afetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados. A identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente. Onde todos esses fios se cruzam. Tudo isso sou. Resultei de tudo. (ARROYO, 2000, p. 33)

Nem burguês, nem notável, nem camponês, nem intelectual, nem artesão, o professor primário tem enormes dificuldades para se inserir socialmente. [...] Este isolamento sociológico dos professores lembra o dos párocos (é preciso se relacionar com todo mundo, sem privilegiar quem quer que seja) e

reforça a solidariedade no interior do corpo docente, assim como a emergência de uma identidade profissional. (NÓVOA, 1991, p. 126)

Arroyo (2000) prefere substituir o termo *profissão* pelo termo *ofício*, ao se referir ao magistério⁹. São duas as razões básicas consideradas pelo autor: Primeiro, em lugar de descartar a profissionalidade¹⁰, o termo a incorpora, evitando certos reducionismos técnicos e remetendo à idéia de um coletivo de trabalhadores qualificados, com uma imagem social melhor definida, que produz reconhecimento social e orgulho profissional. Ou seja, traz a marca de um saber específico. Em segundo lugar, o termo também remete a um passado artesanal, revigorando o vínculo da docência com sua própria história, conservando seus traços perenes, como “apego ao saber, ao estudo, à qualificação, à identidade individual e coletiva, ao campo de sua prática” (ARROYO, 2000, p.25), ainda vigentes na moderna concepção da prática educativa, porque há uma cultura docente resistente, de raízes profundas:

A educação que acontece nas escolas tem, ainda, muito de artesanal. Seus mestres têm que ser artesãos, artífices, artistas para dar conta do magistério [...] Educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte, aprendida no diálogo de gerações. O magistério incorpora perícia e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo da sua formação. (p. 18)

Há pelo menos três vínculos básicos que o ofício de mestre ainda carrega, no seu longo trajeto histórico, segundo Arroyo: com a idéia de vocação; com a idéia e o ideal de serviço; com a moral e a ética, terrenos do dever.

A vocação, segundo o autor, faz parte do mesmo campo semântico da *profissão*, tendo sido, ambas, forjadas no mesmo contexto social, cultural. Não se trata apenas de um termo que evoca um sentido religioso. Imaginar que seria possível descartá-la em favor de uma definição

⁹ Ao longo do texto, a palavra magistério aparecerá, ora escrita toda com letras minúsculas, ora com a inicial maiúscula: no primeiro caso, fará referência à carreira; no segundo, ao curso de magistério de nível médio (antigo curso normal).

¹⁰ O sentido do termo aqui empregado é o mesmo daquele empregado por Libâneo, para quem a *profissionalidade* envolve um conjunto de requisitos, a saber: conhecimentos, habilidades e atitudes “requeridas para levar adiante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas.” Com outro significado apresenta os termos *profissionalização* e *profissionalismo*. O primeiro se referindo às “condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de

qualquer de profissionalidade, principalmente se estamos falando da profissão docente, é um equívoco que parte de uma leitura rasa, simplista, que não leva em conta a verdadeira matriz cultural de onde se forma a idéia de pedagogia. (p. 33) Segundo Weber, a propósito, vocação não deve ser compreendida como algo natural, mas produto de uma ação educativa; ela tem a ver com virtude: o valor do trabalho como um fim em si mesmo.¹¹

A idéia e o ideal de *serviço*, por sua vez, se aproximam da *vocação*, embora seja um termo secularizado, politizado. E o magistério, por isso mesmo, traz em si o sentido de serviço: educar é servir, eis a ligação profunda que existe e que não pode ser desconsiderada: “O ofício de mestre faz parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais afetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados. A identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente.” (p.33) O professor não está a serviço de Deus, segundo uma visão religiosa, mas a serviço da própria sociedade, da própria cultura, que o envolve. (Cf. ARROYO, 2000, p. 33)

Por fim, temos o vínculo do magistério com a moral e a ética, com a esfera do dever-ser. Cobra-se do professor que ele seja bom, o que significa: que ele vá além do domínio do conteúdo do ensino (ensinar a ler, escrever, contar) e das técnicas pedagógicas; que ele tenha um comportamento ético correto e que seja também dedicado, fraterno, afetuoso. Tudo isso foi visto por muitos como uma forma de depreciação do ofício, uma falta de profissionalidade, do tipo: “quem não sabe ensinar, ama”. Trata-se de uma visão tecnicista, que não leva em conta o vínculo do ofício com o *dever-ser*. (p. 38) Em verdade, pedagogia e infância se confundem. O pedagogo é aquele que, desde a Grécia antiga, conduz a criança. Mais apropriadamente, o professor é aquele que se incumbe de transformar o ser imaturo em um ser maduro, humanizado dentro da cultura própria de que faz parte. Assim, a tarefa do professor é converter em realidade o que é ainda um projeto de ser humano, elaborado historicamente. Por isso, o pedagogo, ou o professor, por nascer ligado à infância, assume a sua feição cambiante, o seu significado histórico variante: “A figura do pedagogo vai se configurando no mesmo movimento da configuração histórica da infância.” (p. 39)

qualidade” e o segundo referindo-se ao “desempenho competente e compromissado dos deveres e responsabilidades (...) e ao comportamento ético e político” expresso na prática educativa. (Cf. LIBÂNEO, 2001, p. 63)

¹¹ “O trabalho deve, ao contrário, ser executado como fim em si mesmo - como uma vocação. Tal atitude, todavia, não é absolutamente um produto da natureza. Ela não pode ser provocada por baixos salários ou apenas por salários elevados, mas somente pode ser produto de um longo e árduo processo de educação. (Weber 1967, p. 39).” (apud SOUZA, 1996, p. 121)

A propósito, o final do século XVIII, na Europa Ocidental, marca o ápice de uma transformação fundamental na família, no lugar social do homem e da mulher, e na infância, estendendo-se e consolidando-se no século XIX. Segundo Nóvoa (1991), a educação enquanto um processo intencional e explícito de transmissão cultural é um fenômeno que tem origem no século XV. A partir de então, a família extensa se reduzira gradativamente, cedendo espaço à família nuclear burguesa, que se organiza a partir de uma profunda redefinição das funções sociais: os homens passam a ocupar a esfera pública, do trabalho remunerado nas indústrias e no comércio, etc, enquanto as mulheres e as crianças se retraem à esfera doméstica. A criança torna-se o centro da família, e sobre ela recairá todo um investimento social, econômico e afetivo, a fim de enquadrá-la nas normas modernas de convívio social. “Nos termos de Norbert Elias (1973), essas normas compunham a ‘civilização dos costumes’ e implicavam a interiorização progressiva de um conjunto de regras morais, criando o ideal de um adulto ‘civilizado’, que se distancia cada vez mais da criança” (CARVALHO, 1999, p. 67). A nova concepção, que associava, por um lado, a criança à natureza, e o adulto à cultura, ao homem civilizado, traz, como corolário, uma nova concepção de educação e de pedagogo. A infância não é mais vista como um “conceito”, mas como um “preceito, um projeto de ser, vinculado a ideais de felicidade e emancipação, nos lembra Philippe Ariès” (ARROYO, 2000, p. 39). É vista como “uma imagem projetada, um projeto profundamente enraizado em ideais e sonhos, em deveres e valores” e não mais como uma “categoria natural”. Enfim, a infância passa a ser concebida como “um projeto humano a ser realizado” (p. 39). E ao pedagogo lhe será entregue essa grandiosa tarefa de erigir esse humano projetado.

A história nos mostra que essa visão da infância e do pedagogo como um projeto, um possível, é a matriz onde se configurou a concepção de educação como formação, building, pedagogia. Como um campo que se aproxima da reflexão filosófica, das questões existenciais, éticas, que perpassam a condição inacabada do ser humano. (...) Logo, ser educador é ser o mestre de obras do projeto arquitetado de sermos humanos. Essa é a imagem mais pesada e inquietante que provoca amor e ódio. (p. 41)

A educação expressa então uma relação de assimetria entre o adulto e a criança, devendo a criança ser convertida em adulto, por obra deste último. Carvalho (1999), a propósito, referindo-se particularmente aos/as professores/as primários/as, reforça tal idéia, ao dizer que a prática

pedagógica dos mesmos está enraizada nas “idéias socialmente construídas de infância, de relação adulto-criança e ‘cuidado’”¹²

Os elementos teóricos considerados pelos autores acima referidos atingem, de maneira profunda, o significado mesmo da profissão docente. E essa reflexão nos leva ao fecundo debate acerca das profissões, de modo geral: seu sentido, seu significado, sua natureza etc., principalmente em face às mudanças sociais profundas em curso nos dois últimos séculos, e mais velozmente nas últimas décadas.

A sociologia das profissões é o campo disciplinar onde tais questões são devidamente discutidas, e no seu âmbito se verifica um movimento conceitual importante. Rodrigues (1997), em seu livro “Sociologia das Profissões” sintetiza muito bem os avanços ocorridos.

Algumas fases são demarcadas pela autora, tendo por base os fundamentos teóricos dominantes sobre o tema. É consensual entre os especialistas que a década de 70 divide dois momentos fundamentais da história da disciplina: no primeiro, há a predominância das perspectivas funcionalistas; no segundo, prevalece o movimento crítico, seguido de uma pluralidade de paradigmas. Mais detalhadamente, num esforço de uma melhor sistematização, Rodrigues apresenta quatro períodos, definidos a partir dos “principais temas e aquisições cognitivas” (RODRIGUES, 1997, p. 4), a saber: 1) definição do campo ou procura de um modelo (do pós-guerra até o final da década de 60 como o período mais produtivo); 2) crítica e reabilitação das profissões (período mais produtivo é a década de 70); 3) o poder das profissões e a pluralidade de paradigmas, abordagens e perspectivas (décadas de 70 e 80); 4) abordagem sistêmica e comparativa ou a procura de modelos complexos (contribuições mais recentes, sobretudo a partir da década de 90). Vê-se, então, que ao longo das décadas de 70 e 80 inicia-se um movimento de crítica aos autores que sustentavam, de forma consensual, o seguinte a respeito das profissões: atribuíam a elas “um valor positivo, considerando-as formas ‘superiores’ de organização social, (tendo por referente as sociedades tradicionais) e, portanto, manifestações de desenvolvimento e modernidade” (p. 2). Alguns autores, como Johnson, Freidson e Larson, contrapondo-se a tais idéias, elaboraram o que veio a se chamar “paradigma do poder”. Nas próprias elaborações e definições de profissão desses autores estão presentes elementos de

¹² Para a referida autora, o “cuidado”, em sua acepção moderna, significa “um conjunto de práticas histórica e socialmente construídas”, afastado, portanto, da idéia de relações naturais (ligada a instinto) ou de uma ética universal de relacionamento entre adulto e crianças. É este o sentido aqui empregado. (Cf. CARVALHO, 1999, p. 76)

crítica à conceituação anterior. Rodrigues nos apresenta tais definições, por ela mesma traduzidas:

Johnson: O profissionalismo é assim definido por Johnson como um peculiar tipo de controlo ocupacional; não como um tipo de ocupação ou uma expressão da natureza de particulares ocupações, mas um meio de controlo de uma ocupação (p. 49)

Freidson: Para este autor, profissionalização pode ser definida como um processo pelo qual uma ocupação - organizada formalmente ou não, através da reivindicação ou afirmação das suas competências especiais e esotéricas, da particular qualidade do seu trabalho e dos benefícios que com isso proporciona à sociedade - obtém o direito exclusivo de realizar um determinado tipo de trabalho, o controlo sobre a formação e o acesso, bem como o direito de determinar e avaliar a forma como o trabalho é realizado; e identifica profissão com um *princípio ocupacional de organização do trabalho*. (p. 51)

Larson: Quase uma década depois dos primeiros trabalhos de Freidson, Larson (1977) tenta uma síntese das teses marxistas e weberianas na sua análise das profissões - estuda-as como grupo de interesses ligados ao sistema de classes da sociedade capitalista e analisa a profissionalização como um projecto de mobilidade colectiva no qual as ocupações tentam conseguir não apenas posições económicas, mas também estatuto social e prestígio. (p. 54)

Evidente que há divergências na forma como cada um dos autores percebe os mecanismos de poder em jogo para que os profissionais possam auferir vantagens económicas e de status, entre outras. Segundo Rodrigues,

Enquanto Johnson elegeu como principal *enjeu* do poder profissional o controlo da relação com o cliente (controlo da relação produção/consumo) e Freidson (...) a autonomia ou controlo na organização do próprio trabalho, só possível com o monopólio do conhecimento e a protecção do mercado, Larson põe em evidência que as comunidades profissionais, para além de subculturas e lugares de aprendizagem, são sobretudo um elemento essencial de delimitação do mercado de trabalho. O seu traço característico é o monopólio: *Monopólio e o fechamento sobre um mercado de serviços profissionais*.

Os meios utilizados para definir e manter a segmentação monopolista e fechada do mercado de trabalho são o *controlo de acesso à profissão* (controlo do sistema de ensino) e a *protecção do mercado* (sistema de licenças) (Larson, 1977).

A profissionalização seria, então, um processo de fechamento social pelo qual os grupos procuram maximizar os seus resultados e os seus recursos, limitando o acesso a um círculo restrito de candidatos. Tais processos implicam a exclusão, a oposição a outros grupos, e são justificados pelo interesse colectivo de serviço à comunidade, tendo toda a legitimidade jurídica e apoio político. (p. 54-5)

Larson ainda difere de Freidson e Johnson em alguns outros aspectos, na medida em que “coloca a ênfase do poder profissional no controlo do mercado e nos processos de monopolização/fechamento e sublinha os mecanismos de diferenciação e exclusão social” (p.56).

Por isso, as profissões são “ocupações produtoras de serviços ‘especiais’, que conseguiram alcançar controlo sobre o mercado para as suas competências” (p. 55). Apesar das divergências, há, por outro lado, pontos de convergência importantes. Aproximando-se de Freidson, nos elementos essenciais de sua definição, Larson sustenta que os processos de profissionalização são projetos de grupos ocupacionais: projetos de criação de mercados de trabalho ou serviços institucionais fechados, projetos de mobilidade social. Além disso, e o que é mais importante, é possível encontrar uma definição consensual a respeito do poder das profissões:

O poder profissional seria, então, definido ou identificado pela capacidade de transformação de determinada ordem de recursos (cognitivos, políticos, relacionais/organizacionais, culturais e ideológicos) numa outra ordem (acesso privilegiado ao mercado, autonomia sobre o trabalho, controlo sobre o acesso à profissão e outros privilégios profissionais), que no seu conjunto constituem áreas de incidência do poder profissional, mas também recurso de manutenção e alargamento desse mesmo poder. (p. 58-9)

No cerne de toda a mudança na definição de profissão, está o fato de que ela, durante o século XX, deixou de ter uma função “predominantemente econômica de ligação entre educação e lugares no mercado de trabalho para uma função ideológica de justificação da desigualdade de estatuto e do fechamento do acesso na ordem ocupacional (1977: xvi-xviii)” (p. 58-9). Em outros termos, houve uma passagem do *profissional livre*, num mercado de serviços, para o *especialista assalariado* em grandes organizações.

Se é verdade que as profissões, a rigor, se transformam em ideologia, torna-se objeto de debates importantes a questão do significado dessa ideologia. Estaria ocorrendo, principalmente nas últimas décadas, um aumento da profissionalização e do domínio das profissões ou, contrariamente, estaria havendo uma crescente desprofissionalização e proletarização¹³? Fica posta, essencialmente, a questão da relação entre profissionalismo¹⁴ e capitalismo.

¹³ Cabe salientar a distinção entre os dois termos: Por *desprofissionalização* compreende-se “a perda das ocupações profissionais das suas qualidades únicas, particularmente do seu monopólio do conhecimento, da crença pública no ethos de serviço e das expectativas de autonomia no trabalho e de autoridade sobre o cliente.” (Haug apud Rodrigues, 1997, p. 70). *Proletarização*, por sua vez, significa um trabalho assalariado fragmentado, cujos processo e produto são controlados externamente por um certo tipo de racionalidade produtiva. Ou seja: “Nas teses da proletarização, o acento é colocado na fragmentação, desqualificação e rotinização provocadas pela acção do poder burocrático-administrativo capitalista...” enquanto na desprofissionalização o controle é exercido pela “acção dos consumidores ou dos processos internos de especialização e evolução tecnológica ...” (RODRIGUES, 1997, p. 74)

¹⁴ O termo profissionalismo tem a ver com a estrutura social e também com valor, com ideal: “...uma sociedade profissional é mais do que uma sociedade dominada por profissionais - é uma sociedade imbuída do profissionalismo na sua estrutura e no seu ideal, identificando o papel das profissões e do ideal profissional -

O debate sobre o assunto apresenta-se sob a forma de dois eixos cruzados: num primeiro plano estão, de um lado, aqueles que defendem a tese da desprofissionalização crescente e, do outro, aqueles que defendem a desprofissionalização, a proletarização; no outro plano há aqueles que destacam vantagens e outros que salientam as desvantagens, numa ou noutra tendência. Rodrigues sintetiza assim o conjunto dessas teses:

A construção de um plano cruzado das duas dimensões permite projectar as diferentes teses, observando o facto de reconhecerem o poder dos profissionais e de o valorizarem positivamente (tese da tendência para a profissionalização e tese da constituição de uma nova classe profissional); ou de reconhecerem o poder dos profissionais, mas valorizarem-no negativamente (teses do poder tecnocrático e da dominação); finalmente as teses que consideram o declínio do poder dos profissionais associado a processos de dominação capitalista (teses da proletarização) ou associado aos processos de maior democratização e participação de outros agentes na vida económica e social (teses da desprofissionalização). (p. 58-9)

Rodrigues, à guisa de conclusão, aponta alguns aspectos de grande importância. Primeiramente, diz que toda a discussão sobre a positividade ou negatividade do poder das profissões indica um reconhecimento do seu protagonismo social e político, e que isso não é uma questão de mero humanismo, estando relacionada fortemente com o estudo das profissões. Em segundo lugar, indica que a discussão também tem a ver diretamente com o funcionamento da sociedade e o papel de suas instituições, principalmente a escola, na reprodução social. Em terceiro lugar, e estreitamente ligado com este aspecto anterior, está o facto de que a discussão das profissões está relacionada com toda a discussão da modernidade, que envolve as questões voltadas para a racionalidade e a centralidade da ciência e da técnica. Por fim, o debate tem a ver também com o posicionamento político-ideológico dos autores: há aqueles que reconhecem nas profissões formas legítimas de participação na vida política, como forças de mediação entre os indivíduos e o Estado, e aqueles que vêem nelas um obstáculo à participação mais efetiva dos indivíduos na vida social.

Além de tais constatações, e o que é talvez o mais importante, Rodrigues afirma ainda que as principais críticas feitas sobre essa ou aquela teoria, essa ou aquela abordagem ou tendência, está na sua fragilidade empírica. Não há estudos dessa natureza solidamente feitos que sirvam de comprovação aos diferentes postulados teóricos. Os poucos levantamentos empíricos, ao invés de reforçar ou contrariar qualquer uma das teses presentes no debate, denunciam o perigo da

valorização da expertise e da selecção pelo mérito -, e o ideal de cidadania - igualdade de oportunidades - como a origem do Estado-Providência, cuja participação na economia e na vida social levou também à expansão das

simplificação, de uma certa linearidade de raciocínio. Como exemplo disso, aparece o estudo de Legault (apud RODRIGUES, 1997, p. 87): “defende que, dada a heterogeneidade dos grupos e a complexidade das situações, os conceitos como desprofissionalização, proletarização e desqualificação são inadequados para dar conta do sentido de evolução dos grupos profissionais e dos efeitos das transformações internas e externas”.

No âmbito da sociologia das profissões, portanto, destaca-se o debate sobre o real significado das profissões, o que nos remete à questão essencial da modernidade, que serve como pano de fundo de toda a discussão. Ao refletirmos sobre a profissão docente, em particular, uma nova faceta do debate desponta como crucial: trata-se de uma profissão muito particular, com características muito próprias, dentre as quais o fato de ter como um dos seus elementos definidores a relação adulto-criança, sempre definida a partir de uma matriz cultural determinante e cambiante no tempo e no espaço.

Historicamente, o magistério vai se firmando como profissão, ainda que isso varie em função do lugar e apesar dele não superar a condição de abrigar no seu âmago uma ambigüidade profunda.

Herrera (2000) destaca uma variante importante ao falar da constituição do magistério na América Colonial, diferentemente do que ocorreu na Europa. Aqui, se o ensino não era visto como um trabalho moderno, também não se identificava com os ofícios artesanais, como lá ocorrera. Não se criou, na América, um espaço de aprendizagem e um sentido de autonomia entre os educadores. O magistério, depois que se tornou laico, arranjou-se de maneira espontânea e desarticulada. Não havia mais por trás os seminários, os conventos; mas não se consolidou um sentido de corporação de ofício. Aos poucos, porém, foi havendo uma melhor demarcação do estatuto profissional dos educadores:

A ocupação do professor passou, então, de um ofício cujo perfil social não estava claramente definido e no qual se inseriam andarilhos com algum tipo de habilidade para entreter crianças, desempregados transitórios, ou indivíduos com conhecimentos bastante frágeis mas com certa inclinação para o ensino, até finalmente se converter, nos últimos séculos, numa profissão com características mais precisas e sujeita ao controle estatal. Desse modo, com o decorrer dos anos, foi se construindo uma série de mecanismos institucionais que levaram à configuração de um estatuto que consagrava as características deste tipo de profissional e traçava um perfil mais claro, no qual se deixava ver a figura de um intelectual cujo trabalho era especializado e devia ser executado por verdadeiros 'profissionais'.

No entanto, a imagem do professor foi sempre uma espécie de estrela fugaz que brilhava nas disposições legislativas sobre educação, mas cuja figura se tornava imprecisa nos espaços em que os professores interagem e iam construindo a sua identidade profissional. (HERRERA, 2000, p.250-1)

O estatuto do ofício vai sendo mais bem definido, mas permanece ainda uma oscilação de imagens, vinculadas às vezes à figura do pai autoritário ou bondoso, do sacerdote, da própria criança, dada a sua fragilidade social, ou, em contraposição, à figura do detentor do saber, o que lhe conferia algum respeito.

Assim, a imagem do professor e da sua formação tem oscilado entre dois pólos, um que faz alusão à importância de sua função nas sociedades modernas e outro que lhe consagra frágeis condições de existência social, econômica e intelectual e que entra em aberta contradição com o primeiro. Esta contradição estará presente na sua configuração como profissional e no momento atual ainda não encontrou uma solução satisfatória. (HERRERA, 2000, p. 251)

Adorno (1995), em meados do século XX¹⁵, num esforço de desvendar os *tabus*¹⁶ que cercam o magistério e de compreender as motivações subjetivas e inconscientes da aversão que recai sobre ele, traz para um primeiro plano a discussão de fundo acerca da modernidade, com especial relevo exatamente para uma das características que definem o magistério, que é a relação assimétrica adulto-criança. A partir dessa relação, da profissão docente, o autor atinge os pilares fundamentais do arcabouço teórico da modernidade. Preocupa-se em desvelar a face oculta e mais profunda do magistério, que permanece devido ao seu forte enraizamento em uma

¹⁵ No prefácio do livro, Gerd Kadelbach informa que no decênio de 1959-1969, em programas de rádio, Adorno gravou com ele e com Hellmut Becker quatro conversas, que foram transcritas e depois publicadas; no mesmo período, Adorno proferiu também quatro conferências redigidas por ele mesmo para impressão. “Tabus acerca do magistério” foi o título de uma das conferências, à qual faremos referência a seguir.

¹⁶ Por “tabu” Adorno entende o seguinte: “Tabus significam, a meu ver, representações inconscientes ou pré-conscientes dos eventuais candidatos ao magistério, mas também de outros, principalmente das próprias crianças, que vinculam esta profissão como que a uma interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas. Portanto, utilizo o conceito de tabu de um modo relativamente rigoroso, no sentido da sedimentação coletiva de representações que [...] em grande parte perderam sua base real [...], conservando-se porém com muita tenacidade como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais.” (ADORNO, 1995, p. 98) Este conceito de tabu aproxima-se do conceito de representação de Pollock (apud LOURO, 1997, p. 80-1), na medida em que a autora enfatiza o caráter “ativo” do conceito, algo que é capaz de “dar sentido”, não sendo apenas “imagens que refletiriam, reproduziriam ou falseariam a realidade.”

cultura feudal que se funde com a cultura moderna, gerando visões sociais¹⁷ carregadas de ambivalências e ambigüidades.¹⁸

É certo que já transcorreram três décadas, desde que Adorno desenvolveu essa análise; além disso, ele se referia à realidade alemã que, inclusive naquela mesma época, como destaca em uma ligeira passagem, era muito diferente da realidade dos Estados Unidos, por exemplo. A diferença básica é que na Alemanha perduravam com muito mais força os resquícios de punição, muito presentes na “memória escolar”. A razão disso estaria na “influência do tardio desenvolvimento burguês”, na “longa sobrevivência do feudalismo alemão que não era propriamente afeito ao espírito, e que gerou a figura do mestre de escola como sendo um serviçal” (p. 100). Evidente que nas décadas de 60 e 70, naquele país, já se vivia sob a égide da democracia burguesa, não num regime que se aproximasse de fato de algo parecido com o feudalismo. Mas segundo acreditava Adorno, haveria alguns preconceitos psicológicos e sociais capazes de mobilizar nas pessoas valores arraigados e latentes, que expressavam um certo ressentimento dos cavaleiros medievais. Deste modo, esses valores mais subterrâneos, alojados no inconsciente, sempre que possível, entram em choque com os valores liberais burgueses. E na figura do professor ocorre, de maneira intensa, essa ambivalência fundamental, por simbolizar ele um poder frágil, que não é verdadeiramente um poder. Diz Adorno que o professor é o herdeiro do monge, do “scriba”, do “escrivão”, carregando assim uma ambivalência arcaica que pesa sobre si, como homem estudado, voltado para as coisas do espírito, da razão. Anuncia também uma estreita relação do professor com o sacerdócio.¹⁹ Por isso mesmo: “o menosprezo de que é alvo tem raízes feudais e precisa ser fundamentado a partir da Idade Média e do início do Renascimento” (p.101). Caberia perguntar por que outras profissões não são vítimas do mesmo preconceito, como a de juristas, de médicos, etc. A explicação está no fato de que essas são “profissões livres”, o que significa: subordinam-se à disputa do mercado, à concorrência; são mais bem remuneradas; não estão amarradas à hierarquia do serviço público, resultando numa liberdade que confere prestígio. Todas estas características asseguram um certo poder, que expressa algum “ressentimento do guerreiro que acaba se impondo ao conjunto da população

¹⁷ Utilizaremos neste trabalho o conceito de “visão social de mundo”, tal como definido por Löwy (1997/2000). Para maiores esclarecimentos, ver parte inicial do capítulo IV, onde tratamos do conceito empregado pelo autor.

¹⁸ Ambíguo: “1. que se pode tomar em mais de um sentido [...]. 4. Indeterminado, impreciso, incerto”. Ambivalência: “1. Caráter do que apresenta dois aspectos ou dois valores.” (Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 2ª edição)

pela via de um mecanismo interminável de identificações” (p. 102). Ou seja: os profissionais liberais, por critérios modernos, assumem, para o inconsciente coletivo, o lugar do guerreiro medieval. Inversamente, o “poder do professor é execrado porque só parodia o poder verdadeiro, que é admirado” (p. 103). Isso significa que o professor está muito distante da figura do forte e poderoso guerreiro, no plano dos arquétipos, mas detém algum poder. Para Adorno, essa ambivalência representa uma ruptura no próprio plano da burguesia, que põe, de um lado, profissionais liberais, livres, e, de outro, funcionários permanentes, controlados pelo Estado, pela burocracia. O primeiro grupo goza de um certo grau de nobreza e ousadia. O segundo se divide ainda em dois subgrupos: aquele que tem algum poder real delegado, composto por administradores e juizes, por exemplo; aquele que inclui os professores e que tem um poder quase ilusório, capaz de ser exercido somente sobre sujeitos civis não totalmente plenos, as crianças imaturas.

Na relação com as crianças, o professor, como adulto, representa a força física, mas não só: detém ainda um poder que a sociedade burguesa lhe outorgou para cumprir sua missão de integração civilizatória, o que implica uma ação objetiva de nivelamento das crianças em termos de visão de mundo e de comportamento. Nesse sentido, o professor assume simbolicamente a função do superego, para usar uma expressão psicanalítica. Não obstante, a sua profissionalidade é vista como limitada, ele não consegue ser o modelo ideal para os discípulos, porque não foi capaz de se submeter aos critérios modernos de poder, encarnados nas profissões liberais. Além disso, a sua força física não pode ser acionada, porque é condenada no âmbito da democracia burguesa. Isso cria uma contradição profunda, capaz de atingir psicologicamente o professor: ele é visto, por um lado, como representante da sociedade, mas um representante ilegítimo, falso. Adorno torna mais clara esta contradição ao transferi-la para o plano erótico, onde o professor surge como objeto de desejo e ao mesmo tempo como sendo interditado aos alunos: “a idéia do docente com a vida inquestionável enquanto modelo para os imaturos o obriga a uma ascese erótica maior do que ocorre em muitas outras profissões...”(p.108). É como se o professor fosse sexualmente mutilado: apresenta-se como representando o erótico, sem poder concorrer eroticamente. No plano das relações de poder ocorreria o mesmo: assume a representação do poder, sem tê-lo provado, de fato. Sem sexo e sem poder, o professor se converte em uma criança, se iguala aos alunos: “Essa imagem do quase castrado, da pessoa neutralizada ao menos eroticamente, não livremente desenvolvida, esta imagem de pessoas descartadas da concorrência

¹⁹ Nóvoa (1991, p. 126) usa, a propósito, a expressão “clérigos leigos” ao se referir ao professor, demonstrando uma certa cultura do magistério arraigada na religião.

erótica, corresponde à infantilidade real ou imaginária do professor.” (p. 108) Enfim, o professor representa, por um lado, o adulto, responsável por castigo; por outro, a própria criança, dócil e sem poder algum. É um verdadeiro impostor: incumbe-se de agir racionalmente, objetivamente, como agente civilizador, mas, de fato, não passa de uma criança, presa a subjetividades, ao afeto etc. Segundo Adorno, isso representa uma “*déformation professionnelle*”, nos termos da sociologia, e, no caso do magistério, “torna-se praticamente a própria definição da profissão” (p. 109). Ao assumir, imaginariamente, a condição de criança, o professor cria um “complexo de devaneios”, o que significa, um mundo de sonhos, de quimeras, dando um sentido de estar fora da realidade:

A infantilidade do professor apresenta-se pela sua atitude de substituir a realidade pelo mundo ilusório intramuros, pelo microcosmo da escola, que é isolado em maior ou menor medida da sociedade dos adultos - reuniões de pais e similares são modos desesperados de romper este isolamento. Este é um forte motivo pelo qual a escola defende tão encarniçadamente suas muralhas. (p.109)

Nessa relação complexa entre professor e aluno, onde os papéis se misturam, onde o afeto atravessa qualquer forma de racionalidade preestabelecida, reside a verdadeira essência do trabalho educativo, uma essência que vem sempre crivada por uma contradição que jamais se desfaz.

Os professores têm tanta dificuldade em acertar justamente porque sua profissão lhes nega a separação entre seu trabalho objetivo - e seu trabalho em seres humanos vivos é tão objetivo quanto o do médico, nisto inteiramente análogo - e o plano afetivo pessoal, separação possível na maioria das outras profissões. Pois seu trabalho realiza-se sob a forma de uma relação imediata, um dar e receber, para a qual, porém, este trabalho nunca pode ser inteiramente apropriado sob o jugo de seus objetivos altamente mediatos. Por princípio, o que acontece na escola permanece muito aquém do passionadamente esperado. Nesta medida, o próprio ofício de professor permaneceu arcaicamente muito aquém da civilização que ele representa... (ADORNO, 1995, p. 113)

No trabalho educativo, como se vê em Adorno, não é possível separar o plano objetivo do plano subjetivo ou afetivo. O mesmo dirá Codo (1999), uma vez que estamos tratando essencialmente de uma atividade de natureza relacional²⁰, uma atividade profissional das mais

plenas de sentido, mas situada também entre aquelas que mais risco oferece ao equilíbrio psicológico de quem a exerce, podendo levar a uma “deformação psicológica” grave, segundo Adorno (1995), ou a uma situação de “burnout”²¹, segundo Codo, para quem “o trabalho do educador tem tudo para ser o melhor e ao mesmo tempo é um tipo de trabalho dos mais delicados em termos psicológicos” (CODO, 1999, p. 49). Pode ser o melhor do mundo porque estamos falando de uma atividade que não pode ser fragmentada e sobre a qual o professor exerce controle; pode ser a pior porque há sempre um importante grau de frustração no trabalho executado.

Todo trabalho implica investimento afetivo, maior ou menor, dependendo do caso, seja na relação com as pessoas, seja com o produto dele próprio. Em se tratando de educação, porém,

a relação afetiva é obrigatória para o próprio exercício do trabalho, é um pré-requisito. [...] Inserido numa atividade onde o cuidado é inerente, *o trabalhador precisa estabelecer relações, criar um vínculo afetivo com os alunos*, por exemplo. Acontece que, *por ser uma atividade mediada, este circuito afetivo nunca se fecha*: o indivíduo investe no objeto sua energia afetiva mas, esta, ao invés de retornar integralmente para o seu ponto de partida, dissipa-se frente aos fatores mediadores da relação. (p. 50 e 55)

[...]

Ora, *essa quebra no circuito afetivo coloca o indivíduo numa situação bastante contraditória. Se por um lado lhe é exigido dar-se afetivamente na relação com vistas ao bom desempenho do seu trabalho, por outro lado não lhe é possível fazê-lo, pois as mediações da relação impedem o retorno, para o trabalhador, na mesma medida*. Sem este retorno do investimento afetivo, o circuito nunca se fecha, ou seja, a relação afetiva não se estabelece de forma a permitir que o trabalhador possa se apropriar do seu trabalho. (p. 56) (CODO, 1999, p. 50-56) (grifo nosso)

Face ao exposto, cabe notar, por fim, que há décadas se debate, no Brasil, sobre o trabalho docente. Em especial, argumenta-se que há um processo de desapropriação do saber do/a professor/a. A expressão mais viva disso estaria nas políticas educacionais implementadas a partir da década de 70, e particularmente nas leis 5540/68 e 5692/71, que teriam sido presididas por uma lógica tecnocrática, apontando para uma racionalização do tipo empresarial no interior da escola: divisão de tarefas, hierarquização, etc. Tal perspectiva atinge, de algum modo, a

²⁰ Marília Carvalho, referindo-se a Perrenoud, a propósito, diz o seguinte: “Este autor enfatiza que o trabalho docente é um trabalho com pessoas, uma ‘profissão relacional’, em que o principal ‘instrumento de trabalho’ é a pessoa do professor, um sujeito interagindo com outros sujeitos, uma atividade cujas dimensões existenciais e afetivas não podem ser desconhecidas.” (CARVALHO, 1999, p. 209)

²¹ “em português algo como ‘perder o fogo’, ‘perder a energia’ ou ‘queimar (para fora) completamente’ (numa tradução mais direta). É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação como o trabalho, de forma que as coisas já não lhe importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil. Esta síndrome afeta, principalmente, profissionais da área de serviços quando em contato direto com seus usuários.” (CODO, 1999, p. 238)

maneira de os/as professores/as perceberem a sua prática educativa no interior das escolas, a maneira de se posicionarem frente à profissão docente. Por isso mesmo, o resultado desse discurso foi a reação dos/as mesmos/as, algum tempo depois, com o intuito de se proteger contra a lógica das supostas desprofissionalização e proletarização.

Tudo isso veio num contexto em que os operários também se organizavam para reivindicar direitos, ocupando, aliás, um lugar de destaque nessas lutas e mobilizações. Eles agiam contra os empresários, e os professores contra o Estado. Frequentes e intensas mobilizações dos professores se deram nas décadas de 80 e 90, tendo início, porém, já nos anos 70, precisamente em 1978-9, quando ocorre a primeira greve da categoria, no estado de São Paulo.²² Os professores, em parte identificados com os operários, passam a se autodenominar *trabalhadores e trabalhadoras da educação*, expressão cheia de significado para o momento.²³ Na mesma medida em que os professores se aproximavam dos operários e demais trabalhadores, começou a surgir um discurso que apontava para a necessidade de democratização da escola, de sua abertura para a comunidade, para os pais, etc. Havia, então, dois movimentos que atingiam o professorado, cada qual em uma lógica própria. Por um lado, tentava-se dar ao trabalho educativo escolar uma dimensão mais técnica, numa visão supostamente moderna, que via o professor como um trabalhador despreparado, cuja ação educativa baseava-se essencialmente no senso-comum, no qual prevaleceriam atributos pessoais como vocação, amor pelas crianças, entre outros. Por outro lado, havia um certo consentimento implícito e não intencional, por parte de setores “progressistas”, de que o saber docente não era um saber tão especializado, razão pela qual a comunidade teria muito a dizer sobre o seu trabalho, o seu fazer-pedagógico. A palavra de ordem era, então, abrir a escola para a participação de todos, como se a escola e, especificamente, o ensino fossem terra de ninguém. Hoje, aliás, muito dessa lógica permanece presente em alguns discursos, revitalizados pelos movimentos da ação voluntária, solidária, como é o caso dos “amigos da escola”, por exemplo. Nesse sentido, ambos os movimentos, cada qual com sua lógica, convergem para um mesmo ponto: fortalecem uma certa imagem social que não considera o professor efetivamente um profissional, dono de um “poder verdadeiro”, de um saber especializado. Em forma de uma legítima reação, o professorado se protege, tentando

²² Um relato importante do movimento dos professores no estado de São Paulo pode ser encontrado no capítulo 3 do livro de Souza (1996), intitulado “Sou professor, sim senhor!”.

²³ Hoje, algumas entidades ligadas ao magistério, como é o caso da ANFOPE, defendem a denominação “profissionais da educação”. Sem dúvida, há aí um esforço para se alterar o estatuto profissional dos professores e especialistas da educação.

legitimar sua qualificação, sua profissionalidade. Nesse esforço, parece ampliar-se na última década uma tomada de consciência mais efetiva da natureza própria do trabalho educativo, cuja qualificação não cabe nos marcos teóricos da definição clássica de profissão:

Estamos em um momento de reafirmação da dimensão de trabalhador qualificado, senhor de um saber de ofício, um mestre nas artes de ensinar e educar, insubstituível, resistindo às ameaças de sua descaracterização. [...] Nessa autodefesa podemos ver ainda um dos mecanismos mais sérios de afirmação da identidade do campo educativo. (ARROYO, 2000, p. 22)

Não é sem razão, portanto, que hoje se fala freqüentemente do *saber docente*, sinal de mudança na visão da profissão do magistério. Recoloca-se, assim, a possibilidade de novas maneiras de ser professor/a, livre de modelos supostamente modernos, conforme nos indica Arroyo:

A história das últimas décadas sobretudo se caracteriza por tentar redefinir esse imaginário, não apenas por melhorar as condições de exercer esse ofício. Criar outra cultura, mostrar outro perfil. Uma nova presença com gestos que chocam o imaginário de professora primária, de mulher bondosa, tenra, cuidadosa. Reconhecer esses traços para redefini-los em outros valores e outra cultura é um ponto de partida.

A estratégia pode ser reconhecer a herança recebida, seu peso, cultural e social, as relações e estruturas que lhe dão forma, as estruturas inclusive escolares que a reproduzem. Redefinindo estruturas, relações culturais e sociais, e alterando as condições, ir afirmando novos traços ou redefinindo perfis. Há formas possíveis de ser professora ou professor diferentes. Um processo lento que exige um trato pedagógico e político. Uma postura apenas modernizante, profissionalizante não dará conta desse processo. Pode esquecer a história e jogar fora como tradicionais dimensões permanentes do ofício. Poderia inclusive quebrar representações e auto-imagens lentamente construídas. Exatamente porque ser professor(a) é uma forma de ser, não temos direito a quebrar formas de ser que se entrecruzam com identidades sociais e pessoais. Essas mudanças exigem um trato cuidadoso. (ARROYO, 2000, p. 35)

Das reflexões feitas neste item, uma coisa nos parece fundamental: para uma melhor compreensão do magistério: é necessária a adoção tanto de uma perspectiva futurista quanto aquela que nos leve de volta ao passado, à sua origem. Nas últimas décadas houve um grande esforço nessa direção, mas as análises feitas deixaram de lado muitos aspectos fundamentais. Persistimos nesse mesmo esforço e, nos dias atuais, ao que parece, o debate ficou mais aberto, podendo gerar uma melhor compreensão dessa atividade tão complexa.

2 Magistério primário, classes populares e relações de gênero.

É muito comum a polissemia quando se faz referência a uma certa parcela da população como, por exemplo, os trabalhadores. E isso não ocorre apenas entre os leigos, mas também no âmbito da literatura científica, no campo das chamadas ciências humanas. Por isso mesmo, utilizaremos o termo “classes populares”, como propõem Sader e Paoli (1986). Esta opção, como demonstram os autores, não é simplesmente semântica, mas expressa uma sintonia com parte da produção sociológica recente (a partir dos anos 80), que “parece questionar profundamente o conceito de classe social como paradigma teórico instituído e adquirido pelas ciências sociais, e isso não apenas no plano da teoria 'clássica', mas também (e sobretudo) no plano de seu uso pela tradição sociológica brasileira” (p. 39-40). Isso veio a representar uma “ruptura no modelo interpretativo da história e da sociedade brasileiras” (p. 40), gestado no início na Primeira República, quando, no plano do pensamento político, construiu-se, “pela primeira vez, uma representação sistemática e substantiva sobre os trabalhadores, os pobres, os dominados desta sociedade - o 'povo brasileiro', enfim, para usar a própria linguagem dos autores mais célebres do período” (p. 41-2).

No âmbito do pensamento acadêmico, tendo por base o tema da *modernização* do país, formula-se, nos anos 50, uma imagem paradigmática da classe trabalhadora, que é vista como um entrave para o desenvolvimento, tendo em conta a *heterogeneidade* de toda ordem (social, cultural, étnica, etc) que a caracterizava. O pensamento tradicional, pelo que se vê, reafirma-se, ganha uma legitimidade maior. Os “dois Brasis” - o arcaico e o moderno -, segundo se postulava, conviviam e era preciso precipitar o processo de modernização da parte atrasada. Todo esse pensamento acadêmico tinha por base “o referencial modelar dos países de industrialização clássica” (p. 48) no qual prevaleciam a influência da sociologia industrial americana e as proposições marxistas sobre a classe operária. A negatividade da classe trabalhadora era, portanto, o traço mais distintivo desse pensamento sociológico. Em lugar de uma identidade de classe, o que mais identificava os trabalhadores oriundos do campo era a “consciência de mobilidade” social.

Nos anos 60, o trabalhador não é visto de maneira muito diferente: “é um 'ser' em transição”. Há um pessimismo quanto à possibilidade da formação de uma classe propriamente dita.

Ao longo do século XX, portanto, até os anos 70, predomina um tipo de pensamento sociológico brasileiro que, em sua essência, não se altera. A maneira de ver a história, a sociedade e a dinâmica das classes é praticamente a mesma, uma vez que permanecem alguns pressupostos básicos, a saber: a) a heterogeneidade da classe trabalhadora funciona como um obstáculo fundamental para a constituição de uma identidade única, do proletariado moderno; b) em função disso, os trabalhadores são incapazes de agir politicamente no sentido da modernização do país, fazendo-se necessária a intervenção do Estado (daí a presença forte do Estado no governo de Getúlio Vargas, como forma de disciplinar as relações de classes e contribuir para a unidade); c) falta também a esses trabalhadores uma vocação para a solidariedade e a universalidade.

É bom frisar que inclusive o movimento operário, os socialistas e os comunistas, no começo do século XX, compartilhavam desse tipo de interpretação acerca dos trabalhadores, vistos por estes setores como desorganizados, individualistas, presos a padrões de comportamentos arcaicos quanto às relações de trabalho, carentes de uma tradição revolucionária. A esperança era que, com a exploração econômica, haveria uma aglutinação em torno do partido, que assumiria, neste caso, a função do Estado. De qualquer modo, a lógica era a mesma: o Estado e o partido lutavam para adquirir este poder simbólico. Isto é, em qualquer caso, só uma força vinda de fora seria capaz de organizar os trabalhadores, dando-lhes uma unidade, uma identidade.

Toda a lógica de pensamento prevalecente nesse período (desde a Primeira República até os anos 70) parte da constatação da debilidade da industrialização brasileira, causa da heterogeneidade dos trabalhadores. A homogeneização, porém, é condição básica da modernização, e ela só é possível com a intervenção de um agente externo, o partido político ou, principalmente, o Estado:

Nesse caso, forma-se um círculo causal de determinações que começa na debilidade do sistema industrial brasileiro em implantar relações claramente capitalistas; que portanto gera uma classe social internamente heterogênea e variada em suas orientações valorativas, alheias de qualquer modo a tudo a que teria a ver com uma condição operária propriamente dita; classe esta que, politicamente, não se coletiviza de forma estável, aderindo francamente a sindicatos pouco representativos; estes existem mais na órbita do Estado e não têm uma base real que pudesse fundar sua autonomia como espaço de classe; esta intervenção do Estado foi assim poderosa porque o peso da movimentação coletiva operária sempre foi fraco ou derrotado; e este pouco peso do movimento se explica pela heterogeneidade de suas bases, e com isso voltamos à fraqueza da própria industrialização tardia e desigual. (SADER; PAOLI, 1986, p. 50-1)

Nos anos 60 alguns trabalhos efetuaram a crítica a este paradigma, que via “o Estado enquanto campo de constituição das classes”, mas é principalmente no pós-68 que os caminhos da crítica se abrem mais amplamente na busca de uma nova explicação da dinâmica de classes no Brasil. Esse novo pensamento traz como marca distintiva “a ruptura com a idéia de que a concepção da sociedade decorria da concepção do Estado, devido ao caráter peculiar da formação da sociedade brasileira” (p. 52).

Os acontecimentos políticos de 1964 e 1968, que promoveram o fechamento do Estado à experiência social, fomentaram este novo tipo de reflexão, resultando em outra interpretação da modernização, do desenvolvimento brasileiro. Quatro fontes distintas ajudaram a desestruturar o imaginário anterior: a primeira foi a crítica elaborada no próprio universo da discussão política sobre a classe operária, cuja imagem é ampliada. Esta passa a ser reconhecida como sujeito da história, não mais como massa inerte; a segunda fonte é a antropologia, que revela as variações de vivências e percepções do trabalho por parte dos trabalhadores e, também, as várias formas de resistência; a terceira fonte veio dos historiadores, que se esforçaram para recriar a história, recuperando a idéia dos conflitos, das resistências dos trabalhadores como motor do desenvolvimento social. Isto é, deram voz àqueles que não eram ouvidos pela história oficial, pelo discurso dos vencedores. Já em andamento, portanto, este processo de construção de uma nova matriz interpretativa ganha outro fôlego, consagrando-se, na verdade, com a greve de 1978, “novidade que desafiava as categorias constituídas” (p. 56). Surge uma pluralidade de novas interpretações, mas com traços em comum:

o primeiro deles é o da observação dos trabalhadores enquanto sujeitos dotados de impulsão própria. E esse 'fato' foi apontado por oposição tanto aos modelos de interpretação que explicavam as raízes estruturais da subordinação política dos trabalhadores quanto aos projetos de ação política que venceriam essa subordinação através da ação de uma vanguarda revolucionária. Em 1978 os trabalhadores não apareciam subordinados, apesar da ausência de tais vanguardas. (p. 56)

Em lugar da sua posição na estrutura, o que passa a identificar os trabalhadores é a sua prática, que assume um caráter *instituinte*. Ou seja, o trabalhador não é mais determinado ou *instituído* pelo lugar que ocupa. E, nessas práticas, “mais do que classes sociais, o que podemos ver são movimentos sociais” (p. 58). Em lugar da busca da homogeneidade, preserva-se agora a diversidade, vista em todo seu potencial transformador:

A diversidade aqui não é sinal de carência ou obstáculo, mas expressão da forma fragmentária de constituição desses sujeitos. Ao invés de serem desqualificados por sua heterogeneidade, esta é remetida à própria interpretação da relação do Estado com a sociedade, bem expressa na metáfora sobre a abertura política como 'reconhecimento generalizado de que a sociedade reorganizou-se à margem das pautas previstas para enquadrá-la. Não se trata de abrir as comportas antes que explodam pela pressão das águas. As represas tornaram-se vazias, enquanto riachos e enxurradas correm fora dos leitos primitivos. De forma talvez inédita na história brasileira, a centralização extrema do poder [...] resultou num descontrole [...]' Não é, pois, por acaso, que o termo '*classes populares*', com toda a sua imprecisão, venha se insinuando no lugar do antigo rigor com que se pretendia delimitar as fronteiras de cada classe. (p. 58-9) (grifo nosso)

Essa nova matriz de pensamento tem seu impacto, também, na forma de se conduzir as pesquisas sociais. O método investigativo da realidade social passa a ser reconstruído:

é como se os trabalhadores tivessem se rebelado contra o papel de objeto de interpretações alheias e, portanto, contra a posição dos cientistas enquanto sujeitos que detinham a soberania da explicação. Abandonando o lugar da razão exterior que qualificaria as práticas observadas, os novos pesquisadores têm vacilado entre várias possibilidades, desde a pesquisa participante até a descrição etnológica. É claro que não são poucos os riscos dessa alteração, tendo no limite a pretensão impossível de auto-anulação do próprio pesquisador enquanto sujeito portador de questões e reflexões que o motivam e definem seu próprio impulso de conhecimento. (p. 60)

Em outros termos, os pesquisadores, a partir dos anos 80, esforçam-se para construir “uma imagem de classe múltipla e diferenciada, que no entanto se articula através da noção de enfrentamento coletivo com um poder que também não é único” (SADER; PAOLI, 1986, p. 61).

Tal empreendimento tem uma repercussão imediata sobre a questão metodológica na pesquisa social. E a respeito disso, os autores chamam a atenção para o perigo de o pesquisador se perceber como destituído de identidade em face ao imperativo de lidar com a multiplicidade do real, que escapa às categorias teóricas gerais. Não fica claro até onde se pode avançar na tentativa de ordenar a realidade, segundo determinados esquemas de pensamento.

Feitas essas considerações sobre a classificação dos indivíduos a partir da origem social, passaremos agora a tecer alguns comentários sobre as relações sociais fundamentadas nas diferenças sexuais, ou, dito de outro modo, nas relações sociais de gênero.

Em qualquer uma das áreas do conhecimento científico, no campo das humanidades, as perspectivas de análise social baseadas neste tipo de relação são bem recentes. No campo educacional, investigações acadêmicas que partem desse referencial ainda não foram devidamente incorporadas, embora já existam, no Brasil, pesquisadores/as que muito têm

contribuído nessa direção. Inicialmente, os estudos se voltaram para análises relacionadas à composição sexual da categoria docente, fenômeno que aconteceu em vários países. Só depois, a partir dos anos 80, é que o conceito de gênero abriu caminho para a investigação da *feminização* do magistério, entendida não apenas como

a entrada de mulheres na ocupação de professora, mas, ao lado na composição sexual da ocupação, também um processo de deslocamento de significados - de escola, ocupação, ensino, mulher, feminilidade, maternidade, masculinidade, criança - que resultou na contigüidade observada hoje entre as representações de mulher, mãe e professora. (CARVALHO, 1999, p. 37)

A adoção da perspectiva de gênero na investigação educacional muito tem a contribuir para o desvelamento de problemas não facilmente percebidos fora desse enfoque. Há um potencial analítico importante no conceito, capaz de permitir “a análise das relações escolares e da atuação docente que, muitas vezes, reproduzem preconceitos e perpetuam práticas sexistas no cotidiano escolar” (VIANNA, 2002, p. 51). Apesar disso, alguns fatores dificultam a incorporação dessa perspectiva, como já mencionamos, dentre os quais vale considerar a própria dificuldade para estruturar o campo do ponto de vista teórico, ainda não consolidado. Carvalho (1999)²⁴, com a preocupação de conceituar as *relações de gênero* inicia pela referência ao movimento feminista ocidental contemporâneo (que tem início nos anos 60) para identificar nele uma tensão entre duas posições diferentes, cada uma delas apontando para necessidades distintas:

a necessidade de construir a identidade mulher e dar-lhe um significado político sólido e a necessidade de destruir as próprias categorias mulher e homem, negando a legitimidade da diferença sexual como explicação e causa da desigualdade. “Este movimento oscilatório tomou a forma de um debate entre os defensores da ‘igualdade’ e partidários da ‘diferença’” (Ergas, 1991, p. 591) caracterizando linhas e correntes no interior do movimento feminista e das teorias de gênero. (CARVALHO, 1999, p. 19)

A exigência do direito à igualdade significa garantir às mulheres os mesmos direitos dos homens na esfera política, social e econômica, segundo os princípios da modernidade. O direito à

²⁴ Ver principalmente o item 1 do capítulo I, do livro da autora, que se intitula “Do feminino ao gênero”.

diferença se baseia na defesa da valorização da feminilidade, recusando-se a adoção, por parte das mulheres, de um padrão de existência masculino.

Depois dessa demarcação inicial, Carvalho percorre o caminho traçado pelas defensoras do “feminismo da diferença”. Analisa mais detidamente os pensamentos de Nancy Chodorow e Carol Gilligan, tecendo, ao final, algumas críticas a essas autoras, principalmente por preservarem um tipo de “pensamento bipolar e universalizante” em suas teorias, construindo um esquema teórico que pode ser assim resumido:

“o corpo da mulher e suas funções” levam a que ela seja encarada como mais próxima à natureza do que o homem em todas as culturas; que este corpo e estas funções igualmente colocam a mulher em papéis sociais considerados inferiores e mais naturais. Finalmente, estes papéis sociais ‘impostos por seu corpo e suas funções’ originam uma estrutura diferente (ORTNER apud CARVALHO, 1999, p.26).

Além disso, Ortner, como as demais teóricas, segundo Carvalho, assume a universalidade da oposição entre as esferas pública e doméstica. Em resumo, o feminismo da diferença não chega a propor uma explicação biológica para as diferenças entre homens e mulheres, reconhece a construção social das diferenças; entretanto, fica preservado um pensamento bipolar: cultura/natureza, homem/mulher, público/privado, resultando na seguinte combinação: homem/cultura/esfera pública, de um lado, e mulher/natureza/esfera privada, do outro.

Em verdade, trata-se de um tipo de pensamento enraizado na visão de mundo produzida no século XVIII, no racionalismo, que deixou de explicar as diferenças a partir dos desígnios de Deus para justificá-las com base na natureza particular do homem e da mulher, que define traços distintos de personalidade, características psicológicas etc. Preserva-se, com isso, a polaridade *sexo-gênero*, jogando-se o primeiro termo para o terreno da natureza e o segundo para o terreno da cultura. Sobre esse conceito de gênero incide uma importante crítica:

no momento em que questionamos nossa própria idéia de natureza e da separação entre natureza e cultura, quando assumimos que as evidências oferecidas pela biologia estão enraizadas em relações sociais, o conceito de sexo também perde sua pretensa autonomia pré-cultural e pré-social e deve passar a ser subsumido no conceito de gênero. Nicholson aponta o surgimento desta tendência entre as feministas no final dos anos 80, levando a transformações no próprio conceito de gênero, que passa a ser cada vez mais usado “para referir-se a toda construção social que tenha a ver com a distinção masculino/feminino, incluindo aquelas construções que separam corpos ‘masculinos’ de corpos ‘femininos’” (NICHOLSON apud CARVALHO, 1999, p. 30-1) (Tradução de Carvalho)

Scott, também com o intuito de romper com qualquer tipo de bipolaridade, formula uma definição de gênero que já se tornou bastante usual:

Minha definição de gênero tem duas partes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser distinguidas na análise. O núcleo essencial da definição repousa sobre a relação fundamental entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significação às relações de poder. (SCOTT, 1990, p. 14)

Se do ponto de vista teórico, o conceito de gênero foi sendo mais bem elaborado, vinculado a uma visão de mundo diferenciada, na qual a cultura entra como determinante, no lugar da natureza, isso não significa que, de fato, as bipolaridades estão todas superadas. Para o senso comum, a crítica sobre o próprio conceito de natureza raramente é feita e, assim, as idéias que se utilizam dela como evidência tomam forma de verdade inquestionável e adquirem o poder de agir efetivamente sobre o mundo: “Como afirma com muita propriedade Christine Williams (1995), não podemos esquecer que as polaridades de gênero ‘podem ser ficções ideológicas, mas têm resultados materiais muito reais’ sobre as relações sociais e a vida das pessoas...” (WILLIAMS apud CARVALHO, 1999, p. 39)²⁵ Deste modo, ao investigar a realidade social, é necessário levar-se em conta a forma como as relações de gênero são construídas e se estabelecem, o que pressupõe compreender os significados que as classes, os grupos sociais, os indivíduos, atribuem às diferenças de poder associadas às diferenças de sexo. Por isso mesmo, no ambiente tenso em que as relações de gênero são constituídas e interpretadas, é que se deve analisar a relação magistério primário-mulher, construída historicamente, por consequência das imagens produzidas acerca de ambos.

Vimos, no item anterior, o papel fundamental da relação adulto-criança na definição da prática educativa e da imagem construída do magistério. Há uma matriz cultural que determina essa relação e que passa, acima de tudo, pela imagem social produzida da infância, associada à imagem do pedagogo, do professor, como num jogo de espelhos. Do mesmo modo, a imagem da mulher é produzida socialmente, havendo portanto um momento histórico de intersecção entre a imagem da infância e a da mulher, que se associam de maneira mais harmoniosa e

complementar. Isso começa no século XIX e se estende para o século XX. O novo conceito do *feminino* permite gradativamente à mulher novas possibilidades de inserção social e, num sentido inverso, a sua atuação também gera fissuras na imagem social vigente.

O magistério converteu-se num canal importantíssimo para o ingresso da mulher no mundo do trabalho, como profissional. Para isso, contudo, foi preciso ela adquirir o direito de uma formação escolar, que tardou muito para acontecer. Como afirma Louro (Cf 1997), a educação esteve por muito tempo restrita aos homens, seja do lado de quem ensina (os professores), seja do lado de quem aprende (alunos). Os primeiros educadores, no Brasil, foram os jesuítas, que ensinavam para os meninos brancos das elites. Só posteriormente a escola se abriu para crianças de outra origem social, de outras etnias, e também para o sexo feminino. O direito da mulher freqüentar as escolas de primeiras letras só veio legalmente em 1827, e o de freqüentar o ensino médio só em 1875, com a abertura da sessão feminina na escola normal. Ou seja: tardou três séculos para a mulher ter direito público às primeiras letras, e mais meio século para dar o passo seguinte, rumo ao ensino médio.²⁶

Depois de percorrer os primeiros níveis de escolaridade, a escola normal se tornou a principal via para aquelas mulheres que buscavam uma profissão. Assim, pouco a pouco, elas foram ocupando o lugar dos homens nos cursos de formação de professores, até se tornarem maioria, o que ocorreu em 1880, no Estado de São Paulo.²⁷ Não foi um movimento *tranquilo*, como informa Louro:

Objeto de muitas disputas e polêmicas, a possibilidade de mulheres exercerem o magistério foi, como sabemos, contestada através de diferentes discursos. Especialmente a partir do momento em que, devido à abertura das escolas normais às moças (em meados do século passado) [século XIX], essas passaram a se constituir numa presença muito maior do que se supunha ou do que se esperava, os apelos para *conter* e também para disciplinar a massa feminina se multiplicaram. De modo mais incisivo esses apelos vão se voltar para aquele que seria o discurso mais importante da época, ou seja, o discurso científico. Portanto, será com o apoio do discurso científico que alguns poderão afirmar que se constitui numa “temeridade”, numa “insensatez” entregar às mulheres - portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu “desuso” - a educação das crianças. (cf Saffioti, 1979, p. 211)

Contrapondo-se a essa argumentação, outras vozes afirmarão que as mulheres têm, *por natureza*, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas são as primeiras e *naturais educadoras*. Se a maternidade é, de fato, o seu destino primordial, o magistério passa a ser representado também como uma forma extensiva

²⁵ Convém lembrar que o reconhecimento da força da ideologia, das visões de mundo, como capazes de interferir na ordem real das coisas, das ações humanas, também foi explicitado por Adorno (1995), conforme já destacamos. Por isso, ele se preocupa com os estereótipos, ou melhor, os tabus acerca do magistério.

²⁶ Conferir Almeida (1998) e Demartini; Antunes (2002)

²⁷ Conferir Demartini; Antunes (2002, p. 71).

da maternidade. Em outras palavras, cada aluno ou aluna deveria ser visto como um filho ou filha *espiritual*. (LOURO, 1997, p. 78) (grifo da autora)

No fundo, havia o medo de uma *feminização da cultura*, segundo Rago, medo este que permanece até as primeiras décadas do século XX:

As discussões sobre o perigo da feminização da cultura, sobre o predomínio desagregador dos elementos dionisíacos sobre os apolíneos, sobre a primazia dos instintos sobre a razão ganham amplitude. [...] Nesse contexto, as elites dirigentes foram favoráveis, desde as primeiras décadas do século 20, ao enrijecimento disciplinar na educação da juventude, à introdução dos esportes militarizantes, do escotismo, de um tipo de educação enfim que que formasse jovens fortes, corajosos, sadios e produtivos para a pátria. A eugenia veio a reforçar estas teses, indicando os casamentos sangüíneos capazes de formar a raça pura, da mesma forma que os que deveriam ser evitados por reproduzirem seres deficientes ou degenerados. (Rago, 1997?)

A imagem da mulher virtuosa, como a história pode comprovar, foi superando a outra imagem da mulher lasciva, perigosa. Isso não significa, contudo, que não se deveria manter o controle sobre seus gestos, sua fala, seus costumes, seus desejos etc. E a comunidade passava a exercer esse controle, a exemplo daquele feito pela igreja sobre os clérigos. A propósito disso, logo nos vem à mente a figura da “professora solteirona”:

mulher abnegada ..., que abdicava de si, entregando-se a seus alunos e alunas como se esses fossem sua família. [...] As caricaturas das revistas, as canções, os depoimentos e as histórias contadas pelos mais velhos ajudam a reconstituir algumas das representações das professoras. Não é por acaso que as fotos antigas nos mostram figuras severas, de roupas escuras, abotoadas e de mangas compridas. Antigas caricaturas desenham-na, por vezes como uma mulher carrancuda, sem atrativos, quase uma bruxa munida de uma vara para apontar o quadro-negro e sempre, sempre de óculos. (LOURO, 1997, p. 81)

Como se vê, é uma figura feminina que “compartilhava de algumas prerrogativas masculinas” (p. 81). Ao lado da *mãe natural*, meiga, estava a *solteirona*, com atributos masculinos, o que lhe dava até um sentido de independência: mulher de horizontes mais ampliados pelo estudo, pelo acesso à esfera pública; mulher que podia gozar de certa independência financeira.

Avançando no tempo, tais imagens, sem dúvida, permanecem, porém com bem menos força. Na segunda metade do século XX, mudanças sociais e culturais importantes ocorreram,

com consequências no padrão das relações de gênero. O feminismo foi um evento significativo, ao lado dos efeitos ainda mais decisivos das duas guerras mundiais, que provocaram uma escassez de mão-de-obra masculina na economia, suprida pelas mulheres, gerando com isso uma melhor distribuição do poder na relação homem-mulher, dada a oportunidade, ainda que pequena, de a mulher avançar na sua independência econômica. Louro (1997, p.83), também referindo-se às mudanças de mentalidade no período, demonstra as diferentes denominações utilizadas com relação ao/a professor/a: No início do século, a imagem predominante era a da *professorinha normalista*; nos anos 50, predomina a figura da *educadora* (em parte, por influência da psicologia); na década de 70, três imagens se misturam: *profissionais do ensino* (influência do tecnicismo, da eficiência, da produtividade); a *tia* (ênfase na importância pedagógica da afetividade); *trabalhadores e trabalhadoras da educação* (influência do sindicalismo das fábricas, que se aproxima das organizações e das lutas do professorado).

De fato, a sociedade brasileira se transformou, e com ela as relações de gênero também passaram por mudanças significativas. As conquistas das mulheres motivaram novas reivindicações, de tal modo que o ensino médio deixou de ser o ápice aonde se pretendia chegar em termos de formação escolar e profissional. Assim, na década de 30 do século XX, as mulheres conseguem o direito de voto e o acesso ao ensino superior, entre outras conquistas. Nesse momento, a aquisição de uma carreira universitária passa a fazer parte do seu projeto de vida, pelo menos daquelas que tinham condições econômicas para pleitear uma vaga no ensino superior. A escola normal vai sendo deixada para trás, para as jovens das camadas mais baixas, sem oportunidade de atingir o ensino superior. Dependendo, pois, da situação econômica da mulher, um determinado nível de ensino se converte no ideal de sua conquista, em termos de uma melhor posição social. O ensino, de um modo geral, e especialmente o de nível superior, vai operando uma seletividade não mais de gênero, mas de classe, de tal modo que para as moças pobres “o magistério surgiu como a alternativa possível e a ocupação desse espaço profissional se deu quase sem transição” (ALMEIDA, 1998, p. 36). Por isso mesmo,

em relação à inserção de classe, os professores primários têm estado vinculados, historicamente, às 'classes médias' e [...] esta categoria teve uma movimentação dentro de frações desta mesma classe social: no século passado, eram recrutadas entre mulheres das camadas pobres, órfãs abrigadas em instituições de caridade, posteriormente filhas de famílias das 'classes médias' urbanas, nas décadas de 40, 50 e 60, entre famílias cujos chefes executavam trabalho não-manual e possuíam renda familiar alta, e, na década de 70, entre frações mais baixas desta mesma classe social. (PESSANHA, 1994, p. 92)

Para essas frações mais baixas, o magistério representou, mesmo que de forma ambígua, uma possibilidade de ascensão social, um meio de fuga do trabalho manual, estigmatizado, sobretudo no Brasil, pelo nosso forte legado escravocrata, de modo que:

Ficar do lado 'intelectual' da divisão social do trabalho permitia fugir do trabalho pesado, do tripallium, e se tornou um dos caminhos preferidos de quem havia 'decaído' socialmente, para não “decair” ainda mais, e de quem desejava ascender socialmente, traço que, como ficou claro na história do magistério primário no Brasil, vai se tornando cada vez mais nítido.

[...]

Ao mesmo tempo em que o trabalho intelectual tem um certo 'prestígio', por libertar do tripallium e pelo poder que o saber confere, há um certo desprezo por quem precisa trabalhar, mesmo que num trabalho 'intelectual', como o magistério. A primeira face garante o 'charme' que o magistério primário exerceu, e continua exercendo, sobre os grupos sociais que querem ascensão; a segunda face ajuda a compreender a desvalorização de uma profissão, no caso, o magistério, quando a ascensão pode ser realizada por outras profissões que caberia investigar.

No Brasil, a convergência dessa ambigüidade da 'valorização' do trabalho no magistério precisa ser analisada como consequência das especificidades que o capitalismo assume no país e que teria levado alguns grupos sociais a não incorporar os valores ocidentais do trabalho. (p. 97-98).

Consolida-se então, no Brasil, um quadro que associa o magistério às mulheres das camadas sociais menos favorecidas. E isso trará um desdobramento importante no terreno do discurso educacional que se inicia nos anos 60 e ganha mais consistência nos anos 80 do século XX. No mesmo tempo histórico, entrecruzam-se dois movimentos de forte expressão política. O primeiro é o movimento operário que, num momento de abertura democrática do país, se fortalece para reivindicar direitos sociais e políticos. O professorado se alia a essa força política que vem das fábricas, motivado por um tipo de análise que o aproximava do operariado, seja do ponto de vista das condições de trabalho, seja porque a mesma lógica de racionalização do trabalho fabril atingia as escolas, alienando o professor por meio da expropriação do seu saber profissional: disso, em parte, surge a expressão *trabalhadores e trabalhadoras da educação*. O segundo movimento é o feminismo, por meio do qual as mulheres denunciavam fortemente a situação de profundas desvantagens sociais de que eram vítimas. Há, no curso desse movimento, o fortalecimento de um discurso de “vitimização” da mulher, incluindo aí a mulher professora, que, ao mesmo tempo, é culpabilizada pelos problemas educacionais. É, a professora, vítima da exploração do capital e do Estado, e vítima da sua própria condição de mulher, oprimida por uma sociedade patriarcal, fálica:

Contra-pondo-se à herança positivista que impregnou a ideologia acerca do sexo feminino durante as primeiras décadas do século XX, trabalhos acadêmicos da segunda metade, mais precisamente os publicados nos anos 60 e 70, incorporando os ideais feministas que irromperam nesse período e adotando balizas epistemológicas derivadas do marxismo, passaram a fazer uma espécie de antidiscurso em que se ressaltava a “vitimização” da mulher. (ALMEIDA, 1998, p. 19)

Todo esse processo de vitimização, sustentado em parte por trabalhos acadêmicos, levou o magistério a uma situação de descrença, que atingiu mais duramente a própria categoria docente. Mas não só. Chama-nos a atenção Almeida para o reflexo disso sobre os/as aspirantes à carreira do magistério:

Apesar de, num primeiro momento [...] esses trabalhos terem sido relevantes para a denúncia dos problemas educacionais, sua permanência e incorporação no atual discurso educacional não tem sido de grande valia para o resgate do trabalho docente exercido pelas mulheres. Muito pelo contrário, introjetou nas jovens que procuram o magistério, num período de seu desenvolvimento no qual as escolhas profissionais são na maioria das vezes aleatórias, quando não determinadas por outros fatores que não os de ordem profissional, uma visão negativa do curso e da profissão.

Talvez essa visão negativa possa não ser determinante nos rumos profissionais dessas jovens, mas, certamente, impregna em sua consciência atributos de desvalorização acerca da carreira de professora, podendo mesmo interferir no próprio trabalho docente mediante sentimentos de desânimo, falta de responsabilidade, descrença e rebeldia às inovações educacionais para a melhoria do ensino, entre outros. (p.21)

Não bastasse, assim, a complexidade da profissão docente, como tentamos demonstrar no item anterior, ainda há um discurso construído que dificulta uma relação positiva dos/as educadores/as, dos/as professores/as com o magistério.

Há, todavia, um contramovimento, um contradiscurso, bem mais forte na década de 90, que coloca a mulher no seu papel de sujeito, e não de vítima, e que vê também a educação como uma atividade particular, específica, que pouco se assemelha a outras profissões ditas liberais e que não se submete tão facilmente aos processos de racionalização burocrática e administrativa patrocinados pelos capitalistas ou pelo Estado. O saber do professor passa a ser visto, em parte, como próximo a um saber de ofício, mais do que a um saber puramente técnico: “A educação que acontece nas escolas tem, ainda, muito de artesanal. Seus mestres têm que ser artesãos, artífices, artistas para dar conta do magistério.” (ARROYO, 2000, p.18) Todo um conhecimento acumulado que se produziu durante séculos cria entre os educadores uma cultura resistente, que deve ser valorizada. E quem a produziu, em grande parte, foram as mulheres, as mulheres

professoras. Defender que as mulheres levaram para a educação as marcas da sua feminilidade e que isso desqualificou o trabalho docente é revelar o mesmo medo da elite dirigente das primeiras décadas do século XX, conforme nos revelou Rago: o medo da *feminização*, do predomínio dos elementos dionisíacos sobre os apolíneos, que podem levar a uma desagregação social, cultural. O magistério, como muitas pesquisas têm revelado, é uma profissão de gênero feminino, seja ele exercido por mulheres, seja por homens; além disso, essa é uma característica que não diminui o grau de profissionalidade do magistério, mas lhe dá um novo sentido, muito mais adequado. Educar implica ensinar a ler, escrever, contar, mas também envolve compromisso ético, valor moral, além de carinho, afeto, “cuidado” etc. Saber educar é muito mais do que dominar técnicas e conteúdos de ensino.

O debate travado no seio da sociologia das profissões, nas últimas décadas, que coloca em xeque o conceito de profissão, guarda uma estreita relação com as reflexões teóricas que se dão, no mesmo período, no âmbito da sociologia do trabalho, onde o conceito de *qualificação* passa por uma revisão importante. Ambos os questionamentos, em verdade, convergem para uma crítica radical à estrutura capitalista de produção, que gera um determinado tipo de distribuição de poder, atravessando tanto as relações de classe como as relações de gênero. Profissão, qualificação, gênero são termos que aparecem, cada vez mais, associados na análise dos fenômenos sociais relacionados ao mundo do trabalho.

Nessa direção, Paiva e Potengy (1999), utilizando-se do conceito de “trabalho ampliado”, que inclui todas as formas de trabalho necessário, monetarizado ou não, põem em discussão a questão do gênero na vida profissional contemporânea. Destacam, as autoras, por um lado, a tendência de transferência de muitos trabalhos para o espaço doméstico e, por outro, a crescente migração de tarefas domésticas para fora do espaço privado e o aumento da tecnificação dos lares, entendida como a crescente presença de aparelhos eletroeletrônicos e outros no âmbito doméstico, diminuindo o tempo e o esforço necessários para a reprodução da vida familiar. Ou seja, ao lado do avanço científico e tecnológico, que facilita o trabalho doméstico cotidiano, há todo um contexto internacional de reestruturação produtiva aliada, em alguns países, a uma política de estabilização ou “de ajuste”, que trazem para este final de século “uma revisão das funções do espaço doméstico correlata à mercantilização das atividades tradicionalmente vistas como restritas ao espaço privado e à correspondente revisão do valor trabalho a partir do conceito de trabalho ampliado” (p.107). A propósito, no Brasil, segundo Bruschini e Lombardi (2001, p. 3), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir de 1992, alterou sua

metodologia de pesquisa estatística ampliando o conceito de trabalho²⁸, razão pela qual muitas das atividades até então “invisíveis”, principalmente das mulheres, passaram a ser contabilizadas para efeito da constituição da chamada População Economicamente Ativa (PEA). Incrementados pela nova metodologia, os novos números indicaram 40,6% de participação das mulheres na PEA, um aumento de 111% ao longo das décadas de 80 e 90, acontecimento considerado pelas autoras como uma das mais importantes transformações sociais ocorridas no Brasil nos últimos vinte anos e que resultaram, inclusive, na alteração da “constituição da identidade feminina, cada vez mais voltada para o trabalho remunerado” (p. 4). O estudo dos números²⁹ revela ainda alteração no perfil das mulheres que vão para o mercado de trabalho, em favor das mulheres mais velhas, casadas e mães. Tais mudanças teriam como causa um conjunto de fatores sociais, culturais e demográficos, dentre os quais os novos valores relativos ao papel da mulher na sociedade brasileira, a necessidade de manutenção ou aumento da renda familiar, o rebaixamento da fecundidade, o aumento das separações, as novas formas de coabitação, o aumento da escolaridade da população em geral e das mulheres em particular (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2001, p. 3-4)).

Nesse contexto, o conjunto das atividades executadas pelas mulheres torna-se objeto de reflexão importante, carecendo de um novo sentido, a ser dado em parte pelas análises de gênero, que entram como mais uma variável fundamental nos debates produzidos pela sociologia das profissões e na sociologia do trabalho nas últimas décadas. Rodrigues (1997), por exemplo, aponta para as tendências dos estudos das profissões numa perspectiva histórica que envolve os últimos cinquenta anos e que destaca quatro períodos, tendo em vista a predominância de determinadas abordagens e perspectivas teóricas. Nas décadas de 70 e 80 destaca a emergência do “paradigma do poder”, cujos critérios para a definição do fenômeno das profissões baseiam-se no poder dos grupos profissionais (poder profissional, econômico, social e político). Alguns autores chegam a dizer, por exemplo, que o profissionalismo não é mais do que uma ideologia,

²⁸ “O novo conceito de trabalho inclui: a) ocupações remuneradas em dinheiro, mercadorias ou benefícios (moradia, alimentação, roupas, etc.), na produção de bens e serviços; b) ocupações remuneradas em dinheiro ou benefícios do serviço doméstico; c) ocupações sem remuneração na produção de bens e serviços, desenvolvidas pelo menos uma hora na semana; em ajuda a membro da unidade familiar, conta-própria ou empregador; em ajuda a instituição religiosa, beneficente ou de cooperativismo; como aprendiz ou estagiário; d) ocupações desenvolvidas pelo menos uma hora por semana na produção de bens e na construção de edificações e benfeitorias para o uso próprio ou pelo menos um membro da unidade domiciliar.” (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2001, p. 3, nota de rodapé)

²⁹ Os dados analisados são de fontes oficiais: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), anos 1981 a 1998; Censos Demográficos e Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios/PNAD; Ministério do Trabalho - Relação Anual de Informações Sociais/RAIS.

como é o caso de Larson, ao afirmar que “os anos de escolaridade funcionam mais como uma justificação ideológica para o preço da mercadoria profissional do que como determinante do seu valor no mercado” (LARSON apud RODRIGUES, 1977, p. 61). Neste sentido, poder-se-ia pensar então numa ideologia que favorece também o poder dos homens, na configuração que ela assume, a partir de uma subjetividade masculina: uma definição de profissão engendrada, reafirmada e legitimada em grande parte pelas relações sociais de gênero. Repensar o conceito implica, portanto, atingir as relações sociais como um todo, principalmente as de sexo, com reflexos diretos nas relações de poder. Portanto, se é verdade que tais relações de poder baseadas no sexo se sustentam a partir de uma base material concreta, também é verdade que a forma de conceber a profissão, a proletarização, a qualificação tem algum impacto na base concreta da organização das relações sociais de produção. Olhando por esse prisma, discutir determinados conceitos de forma a problematizá-los constitui uma via de extrema importância, com vistas à democratização das relações sociais: “Não apenas precisamos saber muito mais sobre os vínculos históricos entre feminização e proletarização, mas também examinar a construção baseada no gênero presente na própria tese. Tal como o profissionalismo, a proletarização é construída com base numa definição 'masculina' da qualificação.” (OZGA; LAWN, 1991 apud CARVALHO, 1999, p. 43). Em alguns casos se verificam, na prática, deslocamentos conceituais importantes, como é o caso do trabalho de Marisa Vorraber Costa:

Preocupada com três temas centrais - profissionalismo, classe e gênero - Costa evidencia as articulações entre essas categorias teóricas e mostra professores e professoras envolvidos no ensino às camadas populares como participantes na construção de um projeto de profissionalismo que incorporaria tanto a democracia nas relações com os usuários quanto os elementos de afetividade e vínculo com os alunos, para além da técnica e a especialização. (COSTA apud CARVALHO, 1999, p. 44).

Em muitos outros casos, verifica-se a incorporação de outras dimensões da prática educativa na composição do conceito de “profissionalidade”. E, nesses casos, observa-se a contigüidade entre as imagens de mulher, mãe e professora. As questões da maternidade, da afetividade, do vínculo com os alunos, passam a figurar num plano de destaque, como parte fundamental do trabalho educativo. Em alguns discursos, todavia, isso não deixa de expressar tão-somente o reconhecimento de alguns traços femininos, aproveitados no trabalho educativo, sem que eles sejam realmente aceitos como competências e habilidades próprias daquilo que se poderia chamar de qualificação. O que ocorre é que as qualificações adquiridas pela mulher no seu

processo de socialização são vistas como aprendizados domésticos, de âmbito privado e, por isso, sem grande valor no mercado de trabalho.

Há todo um esforço, a nosso ver profícuo, para articular o trabalho doméstico e o trabalho profissional, que revela suas inúmeras interfaces. A sociologia do trabalho, por exemplo, produziu os conceitos de “qualificação tácita, social ou informal” e “qualificação operatória”, contribuindo para a sistematização dessas reflexões. O primeiro termo refere-se aos “componentes implícitos e não organizados da qualificação, aqueles adquiridos pela socialização e que incluem atitudes, comportamentos e valores, além de conhecimentos e técnicas.” (CARVALHO, 1999, p. 46). O segundo tem a ver com “aqueles conhecimentos efetivamente utilizados pelo trabalho no exercício da ocupação: no caso das professoras as habilidades e os saberes que elas empregariam para enfrentar suas situações de trabalho em sala de aula, entre os quais aqueles relacionados ao trabalho doméstico e à **maternagem**³⁰.” (p.47) (grifo da autora)

Muitas habilidades são adquiridas pelas mulheres no processo de socialização, e que são acionadas no trabalho educativo profissional realizado nas escolas, ainda que elas não sejam devidamente reconhecidas, muitas vezes, como importantes pelas próprias professoras. E isso tem a ver com o conceito de qualificação elaborado pelas professoras. Como demonstra Costa (1995), elas incorporam de fato, como essencial no seu trabalho, aspectos associados à idéia construída de feminilidade, como relações mais democráticas, mais afetivas com os alunos? Há, em outros termos, uma resignificação do conceito de profissionalidade? Sem dúvida, há um sentido de profissionalidade construído pelas mulheres no seu fazer-pedagógico cotidiano, fato que gera deslocamentos conceituais importantes e bastante positivos. Contudo, nem sempre é isso que ocorre. Muitos dos saberes que a mulher-professora domina e utiliza em sua prática educativa, nas escolas, são vistos por ela como parte das características perenes da sua condição supostamente natural, ou então como um atributo pessoal, individual, e não como um saber construído coletivamente pelo conjunto das mulheres. Esse saber é, então, percebido como inerente às *qualidades femininas* e não como uma real *qualificação*. E isso decorre do seguinte: “Obviamente, quanto mais o trabalho for resultado de uma aquisição, mais aparece como qualificado. Quanto mais ele for o efeito de capacidades que podemos chamar de naturais, menos é qualificado.” (NAVILLE apud KERGOAT, 2002, p. 52) As competências e habilidades

³⁰ Para melhor esclarecimento sobre o sentido do termo, faço uso das palavras de Carvalho, citadas em uma nota em seu livro: “As palavras maternagem e maternação têm sido usadas nos estudos feministas como tradução para o termo inglês mothering, que pretende enfatizar as dimensões culturais e históricas da criação de filhos, em contraposição à dimensão biológica da maternidade (motherhood).” (CARVALHO, 1999, p. 15)

supostamente naturais da mulher estariam, portanto, associadas ao seu corpo e às suas funções, enquanto para o homem elas são vistas como fruto de uma aquisição. A despeito disso, mesmo considerando-se as qualidades “naturais” distintas de ambos os sexos, elas assumem uma importância diferenciada. Valoriza-se, por exemplo, muito mais o senso de competição, a agressividade, o desejo de poder, a força física etc, atributos masculinos, do que a meiguice, o “instinto” materno, a dedicação, a sensibilidade etc., atributos femininos. Além do mais, como destaca Kergoat (1999, p. 52), às características relativas à oposição entre *qualidade* (no caso das mulheres) e *qualificação* (no caso dos homens) “é preciso acrescentar a seguinte: a qualificação masculina, individual e coletiva, é construída socialmente; as qualidades femininas remetem ao indivíduo ou ao gênero feminino (ou antes ao gênero, tal como se encarna em cada ‘indivíduo’.)”

Pode-se dizer, portanto, que as competências e habilidades das mulheres, adquiridas no processo de socialização, não são reconhecidas efetivamente como *qualificação*, fundamentada na valorização social atribuída a uma determinada atividade e “peça chave do conceito de trabalho e de relação salarial”, oposta ao conceito de qualidade, que remete aos traços ditos “naturais” daqueles que executam o trabalho (KERGOAT, 2002, p. 48, 52).

Como conclusão, podemos afirmar que o magistério se reveste de características muito particulares enquanto uma atividade profissional, cabendo o próprio conceito de profissionalidade ser posto em discussão. Isso, porém, não pode vir dissociado de uma análise que leva em conta o gênero, pois a contigüidade entre as visões sociais que se tem da mulher, da mãe e da professora causa um impacto decisivo sobre o valor social atribuído à docência. E com o aumento da participação da mulher no mercado de trabalho e a introdução do conceito de “trabalho ampliado”, também o termo “qualificação” passa a ser revisado. Ele não aparece mais associado apenas às competências e habilidades adquiridas pelos homens, mas também àquelas adquiridas pelas mulheres. Cabe, contudo, analisar em cada caso concreto, em cada grupo social, de homem ou de mulher, em cada grupo profissional, como isso vem ocorrendo, qual tipo de deslocamento conceitual está realmente em curso e com que profundidade ele opera.

II NOTAS SOBRE OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS, O CAMPO DE PESQUISA E OS SUJEITOS INVESTIGADOS.

Neste capítulo, serão explicitados alguns pressupostos metodológicos da investigação, bem como os procedimentos adotados, em relação à coleta dos dados e à análise dos mesmos. Serão apresentados também algumas informações sobre a oferta educacional no município de São Carlos, na tentativa de caracterizar minimamente a malha educacional onde as professoras pesquisadas se movimentaram na busca de um caminho profissional. Por fim, será feita a caracterização dos sujeitos entrevistados, o que tem a ver também com a explicitação de alguns critérios e pressupostos.

1 Opção pelos relatos de vida, no marco da abordagem biográfica.

Para melhor esclarecer sobre a opção metodológica presente neste trabalho, serão elucidados a seguir três conceitos básicos: *abordagem biográfica*, *história de vida* e *relato de vida*.

Mas por que falar em “abordagem biográfica” e não em “método de relatos de vida”? A expressão “abordagem biográfica” é incerta no futuro. Ela exprime com efeito uma hipótese, a saber: que o pesquisador que começa a colher relatos de vida, acreditando talvez utilizar assim uma nova técnica de observação no meio dos quadros conceituais e epistemológicos inalterados, se encontrará pouco a pouco conduzido a recolocar em questão esses quadros um após o outro. O que estaria em jogo não seria então a adoção de uma nova técnica, mas a construção gradativa de um novo procedimento sociológico; uma nova abordagem que, entre outras características, permitiria por uma só vez reconciliar a observação e a reflexão (Bertaux, 1977, 1981b). Daí que advém o termo “abordagem biográfica”.³¹ (BERTAUX, 1980, p. 4)

Há que se destacar que as modernas investigações baseadas no método biográfico e na história oral não representam tão-somente uma nova corrente metodológica, senão todo um movimento inovador, que teve sua expressão em publicações como *New Left Review*, *Oral History Review* ou *International Journal of Oral History*. [...]

Os postulados ideológicos e epistemológicos constituem uma crítica global à ordem acadêmica e científica atual, definindo novos objetos de estudo, negando o sentido da rigidez e da extrema especialização das

³¹ Trechos de algumas obras em língua estrangeira, citados neste trabalho, são traduções livres. As obras referidas são as seguintes: BERTAUX (1980), ESTEVE (1987), FERRAROTTI (1983), MARTÍN (1995), NEGRÉ (1986), PUJADAS (1992), VALLES 1997, YANNOULAS (1995?)

ciências sociais, propondo uma espécie de agitação intelectual na qual todo mundo está convidado a participar. (PUJADAS, 1992, p. 9)

Ambos os autores citados apontam para o risco de se compreender a abordagem biográfica enquanto um conjunto de “técnicas” ou uma nova “corrente metodológica”. Trata-se, ao invés disso, de um “movimento renovador”, de “uma crítica global à ordem acadêmica e científica atual”, envolvendo novos “procedimentos sociológicos”. Fica realçada, nessa nova perspectiva, a necessidade da “volta ao ator”, nos termos de Isambert-Jamati (1986), o que significa compreender a importância da estrutura social sobre os sujeitos, sem, contudo, desconsiderar os sentidos vários sentidos que os diferentes sujeitos atribuem às forças sociais que agem sobre eles.³² Recoloca-se a necessidade de investigar os sujeitos sociais na intersecção entre a sua biografia individual e o contexto social, um desafio para o pesquisador, que se coloca, segundo Thiollent (1987, p. 88), desde o começo da sociologia e da psicologia, quando estas buscavam um estatuto científico.

As expressões *história de vida* e *relato de vida* são empregadas, muitas vezes, como sinônimos. Cabe, entretanto, indicar a diferença entre ambas.

A língua inglesa dispõe de duas palavras: story e history, para traduzir o francês histoire. Depois de um longo período de hesitação terminológica, o sociólogo norte-americano Norman K. Denzin (1970) propôs uma distinção que me parece ter sido retomada entre life history e life story. Por este último termo ele designa a história de uma vida tal como a pessoa que a viveu a conta. Se numerosos pesquisadores franceses empregam ainda o termo história de vida com este sentido, parece preferível utilizar relato de vida, que é mais preciso. Quanto ao termo life history, Denzin propõe reservá-lo para os estudos de casos que se baseiam em uma certa pessoa dada e que compreendam não somente seu próprio relato de vida, mas também todos os tipos de documentos, por exemplo: dossier médico, dossier judiciário, testes psicológicos, testemunhos... (BERTAUX, 1980, p. 3)

a life story (em francês récit de vie) corresponde à história de uma vida tal como a pessoa que a viveu a conta, enquanto que o termo life history (em francês histoire de vie) se refere ao estudo de caso relativo a uma pessoa dada, compreendendo não só sua life story, senão qualquer outro tipo de informação ou

³² Destaca a autora diferenças de tendências na sociologia da educação francesa, se comparados os anos sessenta e início dos anos oitenta: “Um dos temas dominantes de certo distanciamento consiste em recusar o globalismo, o 'holismo', a explicação de qualquer ato pelas exigências de um sistema, que enfoca os homens como meros 'agentes' de um funcionamento que independe deles. Em reação, desenvolve-se o que Touraine chamou de 'volta ao ator', em que os homens são vistos como influenciando sua história; em matéria educacional, trata-se das famílias, dos próprios jovens e, mais ainda, dos educadores; longe de serem objetos de um total determinismo e simples elementos de uma consciência coletiva que os compele a atuar, estes 'atores' (ou alguns deles) de alguma forma têm a sorte nas mãos. Nisso, sociólogos da educação participam de uma tendência mais abrangente: a sociologia francesa, independente de referir-se ou não a uma história e um pensamento dialéticos, prende-se, menos que outrora, às instituições, a uma mecânica global, para atender mais aos homens e à diversidade de suas intervenções.” (ISAMBERT-JAMATI, 1986, p. 544)

documentação adicional que permita a reconstrução de dita biografia da forma mais exaustiva e objetiva possível. (PUJADAS, 1992, p. 13)

Há uma coincidência total de sentido em ambos os autores: a *história de vida* é mais abrangente do que o *relato de vida*, ela envolve o uso de outras fontes de informação, além do relato oral, tais como fontes documentais de várias espécies. Não obstante, tanto a história como o relato de vida servem a objetivos comuns: “servem para tomar contato, ilustrar, compreender, inspirar hipóteses, submergir-se empaticamente ou, para obter visões sistemáticas referentes a um determinado grupo social, possuem como característica primordial seu caráter dinâmico-diacrônico” (PUJADAS, 1992, p. 62).

Mesmo com altos e baixos, já se pode contabilizar um tempo razoavelmente longo do uso das histórias e dos relatos de vida, dentro da tradição qualitativa nas investigações sociais.

Martín, citando Plumer, mostra que a origem dos relatos de vida remonta à Idade Média:

As memórias tiveram sua primazia até os albores da Ilustração como fatos e sucessos memoráveis e tiveram em países como a Inglaterra uma notável repercussão. Contudo, uma análise retrospectiva põe de manifesto claramente que o uso das histórias de vida e, em geral, da metodologia qualitativa como tal, não aparece até princípios deste século sob a tutela de duas orientações científicas com evidentes pontos em comum: a antropologia cultural e a sociologia qualitativa. (MARTÍN, 1995, p. 44)

O mesmo vai comprovar Pujadas, ao afirmar que existe “uma absoluta unanimidade em considerar o trabalho de Thomas e Znanieki (1918-1920), *The Polish Peasant in Europ and American* o ponto de partida do método biográfico” (PUJADAS, 1992, p. 26).

Nesse período de começo do século passado (entre as duas guerras mundiais), os sociólogos da Escola de Chicago dão um certo vigor a essa metodologia de histórias de vida, o mesmo ocorrendo com alguns sociólogos na Polônia. O período seguinte, do pós-guerra, contudo, faz arrefecer essa tendência:

Longe de serem trabalhos marginais, essas pesquisas constituíam na época uma das principais correntes da sociologia empírica, tanto nos Estados Unidos como na Polônia. E, entretanto, depois da segunda guerra mundial, essa forma de observação dos processos sociais devia desaparecer da panóplia metodológica internacional. (BERTAUX, 1980, p. 1)

É somente no final dos anos 60 que o “survey research”, tributário do funcionalismo e do estruturalismo, perde sua hegemonia enquanto método científico, posição que havia assumido desde os anos 30, quarenta. A razão do enfraquecimento está ligada às revoltas sociais, que tiveram um impacto ideológico maciço inclusive no campo científico: “Após trinta anos de abandono, estudos sociológicos à base de relatos de vida começam a reaparecer, em descontinuidade quase total com a tradição da interação simbólica.” (BERTAUX, 1980, p. 5). Mais precisamente, “a maior parte dos especialistas em histórias de vida coincidem em assinalar que o IX Congresso Mundial de Sociologia, celebrado em Upsala em 1978, marcou o ponto de partida da veloz expansão atual do uso das histórias de vida como instrumento de reflexão teórica e de prática metodológica (Sarabia, 1989: 197)” (MARTÍN, 1995, p. 45).

Hoje, seguramente, ainda vivemos um momento vigoroso quanto ao uso da abordagem biográfica, nos marcos da investigação qualitativa, o que tem gerado um certo pluralismo metodológico: “Nas circunstâncias atuais são principalmente questões metodológicas que preocupam os pesquisadores desejosos de experimentar a abordagem biográfica... (BERTAUX, 1980, p. 3)

Enfim, poderíamos salientar que a abordagem biográfica não é um instrumento a mais, e sim um novo olhar sobre os fenômenos sociais, que implica

lutar contra a conversão do ser humano em objeto, devolver-lhe sua voz para ‘romper o silêncio’”, uma forma de fazer ciência “que incorpore a subjetividade e a criatividade humanas, que mostre como os indivíduos respondem aos constrangimentos da estrutura social, acoplando-se de forma idiossincrática aos universos sociais, contribuindo com sua própria experiência humana concreta. (PUJADAS, 1992, p.10-11).

E tudo isso, é bom dizer, sem “fugir da generalização e da construção de categorias abstratas.” (PUJADAS, 1992, p.12).

Coube a este trabalho um esforço de trazer de volta o ator, sem deixar de lado a necessária generalização ou construção de categorias gerais de análise. Em outros termos, não foi desconsiderada a história particular de cada sujeito entrevistado, ainda que o esforço foi o de buscar o sujeito coletivo emergente do conjunto dos relatos de vida particulares.

2 Os procedimentos adotados nas entrevistas.

Muitos sociólogos, segundo Thiollent, apesar de se posicionarem a favor do uso da entrevista não-diretiva, via de regra “evitam a referência à noção de centramento da investigação no entrevistado” (THIOLLENT, 1987, p. 93). Isso significa que nem sempre as categorias de análise são construídas na interação e no cruzamento entre a teoria e os dados empíricos fornecidos pelas falas dos sujeitos entrevistados; em muitos casos, o discurso dos sujeitos é direcionado por categorias teóricas definidas previamente pelo entrevistador-pesquisador, o que impede a emergência de informações novas que conduziriam também à análise final dos dados coletados.

A fim de não direcionar demais a fala dos entrevistados e, ao mesmo tempo, garantir a convergência das falas dos diferentes sujeitos para um mesmo universo temático, procedemos da seguinte forma: uma vez lançados os temas, um após outro, numa mesma seqüência, era dada ao entrevistado liberdade e tempo relativamente grande para discorrer. Havia sempre uma variação quanto ao tempo de duração das entrevistas, em razão do perfil do entrevistado (mais ou menos falante) e ao tempo dedicado a cada um dos temas ou eixos temáticos. No geral, as entrevistas duraram entre 1h30min a 2h30min. Intervínhamos sempre no momento inicial e nos momentos em que introduzíamos novas temáticas, ou ainda quando eram trazidos à tona assuntos, observações ou idéias que julgávamos interessantes, valiosas, o que significa, nos termos de Thiollent (1987), manter uma permanente “atenção flutuante”, além de uma preocupação constante para atingir um certo grau de “impregnação”, isto é, deixar que o discurso fornecesse não apenas informações pontuais, mas trouxesse também o contexto, o quadro de referências que as envolvia e lhes dava significado.

O roteiro de entrevistas, semi-estruturado, privilegiou três eixos básicos, desdobrados em alguns itens: a) o contexto econômico-social da família de origem; b) os cursos de formação profissional; c) a experiência de trabalho no magistério. Nos três casos, foi dada ênfase ao significado de cada uma dessas esferas do ponto de vista das relações pessoais e emocionais estabelecidas. Além disso, quanto ao grupo familiar, foram abordados temas relativos à sua situação econômica, social e cultural, elementos importantes para a compreensão das suas influência sobre a formação das professoras entrevistadas. Também houve especial preocupação em identificar a relação simbólica dos familiares (sobretudo pai e mãe) com a educação e com a carreira do magistério, bem como sua influência sobre a escolha profissional das professoras.

Sobre os cursos de formação, foram observadas as competências ali adquiridas. O eixo relativo à experiência de trabalho centrou-se principalmente na relação dos entrevistados com as pessoas a sua volta (outros professores, alunos, superiores, pais, etc) e com o próprio ofício (encantamento, alegrias, prazer, ou decepção, desilusão, sofrimento, por exemplo)

Destacaremos, por fim, algumas informações adicionais a respeito do processo de entrevistas:

a) O lugar onde se desenvolveram as entrevistas: Em função da dinâmica de vida pessoal e profissional das professoras, variaram os lugares das entrevistas. Algumas foram realizadas na UFSCar e outras na escola onde as professoras trabalhavam. Mesmo que discretamente, o lugar interferiu no grau de liberdade ou espontaneidade das entrevistadas. Na UFSCar, mais do que na escola, o clima da entrevista foi sempre mais favorável para a entrevistada e o entrevistador. Nas duas escolas, os espaços físicos eram muito pequenos, ruidosos e um pouco desconfortáveis. Além disso, há a questão do constrangimento imposto pelo próprio ambiente institucional da escola, do seu contexto, por ser o seu local de trabalho. Naturalmente, nesse caso, sempre há um certo receio de os/as professores/as falarem livremente, expressarem suas verdadeiras opiniões acerca, por exemplo, da escola, dos colegas de profissão, dos alunos etc. Houve um caso, por exemplo, em que alunos transitavam pelo espaço onde transcorria a entrevista (pátio da escola), o que gerou algumas dificuldades. O elemento-surpresa (a presença de terceiros) dificultava um pouco o desempenho do entrevistador, na medida em que produzia algum grau de perda de concentração, bastante necessária para se manter constante a “atenção flutuante”, e também da entrevistada, tendo em vista que ela interrompia seu discurso ou, presumimos, sensurava-o.

b) Nossa relação com as professoras entrevistadas: A relação se deu sempre de forma muito amistosa, atingindo também um bom grau de empatia. Em nenhum momento as entrevistadas se recusaram a falar sobre os temas propostos, reagindo sempre positivamente aos temas propostos. As entrevistas se deram todas em uma única sessão, apesar de um pouco longas (1h30 a 2h00), mas em nenhuma ocasião houve queixa quanto à sua duração. O desejo de colaborar, de contribuir com a pesquisa esteve sempre realçado.

3 Forma de apresentação e análise dos dados.

O momento da análise das entrevistas nos exigiu uma definição básica quanto aos procedimentos. O ponto de partida foi, evidentemente, conhecer os modelos básicos de análises disponíveis na literatura sobre o tema. Pujadas (1992, p. 52-3), por exemplo, cita Szczepanski, que apresenta uma classificação básica com cinco modelos: 1) *a análise tipológica*, 2) *a análise de conteúdos*, 3) *o método de exemplificação*, 4) *o método construtivo* e 5) *o método estatístico*. Também Valles (1997, p. 263), resumindo alguns autores, indica uma classificação. Primeiro nos remete ao esquema apresentado por Weiss, que fala em dois tipos de análise e de apresentação dos relatos: 1) centrado *nos casos*, 2) centrado *nos temas*. A classificação não é tão rígida, de modo que na maioria dos exemplos de estudos apresentados “se aprecia uma combinação de mais de um subtipo” (VALLES, 1997, p. 270). Em função disso, sem descartar o esquema de Weiss, Valles evoca Negré (1986), que defende um tipo de análise mais *flexível*, cujos parâmetros são demarcados pela advertência básica de se evitar dois extremos indesejáveis:

1º Generalizar temáticas ou situações cortando o fio da conversação e a coerência global da pessoa e de sua biografia, convertendo a exposição em uma generalização de situações exemplificadas em uma série de casos...

2º Reproduzir literalmente os relatos, com mínimos comentários ou verificações... (NEGRÉ apud VALLES, 1997, p. 270)

Por isso, sugere um tipo de análise e informe denominado *misto*, capaz de contemplar uma dupla perspectiva:

1) Uma exposição abreviada de cada caso.

2) Uma generalização ao final dos relatos assim abreviados, de temáticas ou situações, sem perder a complexidade de suas dimensões... Trata-se de reconstruir coerentemente situações e temáticas à base do máximo de variáveis sociais (situações) e psicológicas (vivências resultantes), para ver como os fatos sociais se convertem em personalidade e a cultura em psicologia. (VALLES, 1997, p. 271)

Baseamo-nos, para efeito da análise das seis entrevistas e também de sua apresentação final, nessas orientações. Convém salientar aqui que, a rigor, como destaca Valles, a análise não é algo que ocorre isoladamente, apenas em determinado momento do trabalho investigativo; ao contrário, ele “já começa com o desenho da investigação (com a formulação do problema, a seleção de casos, contextos e datas, a seleção de uma estratégia metodológica)” (VALLES, 1997, p. 222).

Das entrevistas, extraímos os elementos mais significativos dos discursos, aqueles que, articulados, permitiram o estabelecimento de um fio condutor capaz de dar coerência e sentido de globalidade ao relato. A mesma seqüência temática foi mantida para a apresentação das seis narrativas. Portanto, neste primeiro momento, priorizamos uma análise *centrada nos casos*, diferente do segundo momento, *centrado nos temas*, cuja prioridade é a análise teórica dos relatos em seu conjunto na busca do sujeito coletivo.

Mantivemos a preocupação permanente de evitar dois riscos muito comuns nesse tipo de análise qualitativa, de acordo com o que nos alerta Pujadas: “cair em um discurso do discurso, isto é, em uma projeção dos preconceitos do analista sobre o corpus narrativo reconstruído”; 2) “redução de uma trajetória vital”(PUJADAS, 1992, p. 80).

Algumas outras indicações de Thiollent se mantiveram sempre presentes durante a análise:

- 1) evitamos converter nossas crenças pessoais acerca do tema (sempre presentes, embora nem sempre conscientes) em primeira hipótese a ser investigada, deixando em segundo plano as orientações da literatura específica; provocamos, num exercício de paciência contínuo, um “retardamento da categorização”, a fim de evitar conclusões apressadas e viesadas.
- 2) Cada entrevista foi analisada em separado, num primeiro momento, a fim de não perdermos de vista o quadro de referência próprio de cada sujeito. Como contraponto, alguns aspectos negativos merecem também destaque: 1) Os comportamentos não verbais não foram, talvez, considerados devidamente. Faltou-nos habilidade suficiente para incluí-los como foco da nossa “atenção flutuante”. Por exemplo, algumas entrevistadas revelaram, quando inquiridas a respeito, quais foram os pontos da sua própria fala que mais as emocionaram, ou lhes chamaram a atenção. No momento da análise, por não os havermos registrado, eles não foram suficientemente explorados.
- 2) O isolamento a que nos submetemos para analisar o material empírico sempre prejudica a objetividade das interpretações. No caso deste trabalho, cabe frisar a valiosa contribuição da minha orientadora de tese e, pontualmente, a apreciação de outros colegas pesquisadores.

4 Breves comentários sobre o contexto educacional no município de São Carlos.

Nos relatos das professoras entrevistadas, há algumas referências sobre o contexto educacional do município de São Carlos e, em particular, sobre algumas instituições de ensino. Por isso, convém fornecer algumas informações úteis para a compreensão, ainda que superficial, do cenário onde se desenvolveu parte das trajetórias pessoal e profissional dessas professoras.

São Carlos se situa a 230 km da capital paulista e tem hoje, aproximadamente, 200 mil habitantes. Trata-se de um município bastante industrializado e considerado, em âmbito nacional, um pólo de desenvolvimento de alta tecnologia. Esse desenvolvimento se deu sobretudo em função da presença, no município, de duas universidades públicas: USP (Universidade de São Paulo) e UFSCar (Universidade Federal de São Carlos). A primeira foi criada na década de 50 e a segunda no início dos anos 70. As indústrias locais, bem ou mal, beneficiaram-se da ciência e da tecnologia produzidas nestas duas instituições. Também muitos dos profissionais delas egressos iniciaram suas atividades profissionais no município, abrindo suas próprias empresas.

Antes das universidades, São Carlos já havia se destacado na região enquanto local de oportunidade de estudos. O primeiro grupo escolar data de 1905, após o qual uma rede de escolas foi se formando. Especial destaque cabe, porém, à escola normal. Criada em 1911, ela trouxe à cidade um certo prestígio. Muitos jovens da região a procuravam para seguir seus estudos, principalmente as moças. Buffa e Nosella (1994) denominaram a antiga escola normal de *Schola Mater*, de maneira muito apropriada, a nosso ver. Isso porque em torno dela estavam as demais escolas, numa espécie de constelação, formando um todo orgânico. Dela saíam os profissionais que iam atuar nas demais instituições de ensino. Além disso, o clima pedagógico nela presente se dissipava para toda a rede escolar. Ela lança, portanto, as bases de um ambiente educativo que aos poucos vai se consolidando na cidade e que, sem dúvida, cria as condições favoráveis à criação da USP e da UFSCar. É bom frisar que, a partir de um dado momento, a escola normal se transforma em instituto de educação, que passa a abrigar outros cursos também de prestígio, dentre os quais o clássico e o científico, mais freqüentados pelos rapazes.

Na segunda metade do século XX, devido sobretudo ao contexto educacional do país, o instituto de educação e mais particularmente o curso normal foram perdendo prestígio. O curso normal, depois transformado em H.E.M.- Habilitação Específica para o Magistério, passou a ser

procurado pelas moças das camadas sociais mais baixas, que substituíram as jovens oriundas da oligarquia cafeeira e da classe média local, constituída pelos profissionais liberais.

O dado que nos interessa mais diretamente é o prestígio remanescente desta instituição de ensino, hoje denominada oficialmente E.E. Dr. Álvaro Guião e chamada pelas pessoas da cidade de “Álvaro Guião”, “Instituto” ou, então, “Escola Normal”. A importância que ela assumiu ficou projetada no imaginário social local, de modo que seu vulto ainda parece prevalecer como um símbolo de orgulho para a cidade. Para isso contribui, sem dúvida, o prédio imponente onde ela sempre funcionou, situado num ponto alto do centro da cidade, não permitindo que sua história se apague totalmente da memória da população local.

Ainda hoje, naquele prédio de arquitetura belíssima, funciona a Habilitação Específica para o Magistério, mas é um curso relegado. Mesmo assim parece que era, até há pouco tempo atrás, mais prestigioso estudar no “Instituto” do que no CEFAM - Centro de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério, criado na década de 80 por iniciativa do governo do Estado de São Paulo. Isso é possível afirmar com base nos relatos de algumas das professoras entrevistadas, como se verá. Segundo dizem, quando elas estudaram no CEFAM, ele era visto por grande parte da população como um curso de baixa qualidade, seja porque não dispunha de boas condições de funcionamento (por exemplo, não tinha sede própria), seja porque tinha uma imagem associada à filantropia, por causa da bolsa de estudos que oferecia às alunas (quase todas mulheres).

Se o “Instituto” perdeu seu grande prestígio, o mesmo não ocorreu com a USP e a UFSCar, que se destacam no contexto da cidade e até da região e do país. As demais instituições de ensino superior situadas em São Carlos não competem, neste âmbito, com estas duas instituições. Por isso também se nota nos relatos da maioria das professoras o orgulho de terem ingressado numa *universidade pública*³³

Finalmente, cabem algumas informações referentes à rede de escolas municipais e às modalidades de ensino oferecidas no município. Apresentaremos apenas uns poucos dados que possam ser úteis para a compreensão de algumas das características do sistema de ensino no qual

³³ Sobre isso, é curioso notar o seguinte: quando as professoras se referem ao ensino médio, usam a expressão “magistério” (referindo-se ao curso); quando se referem, ao contrário, ao ensino superior, falam “universidade” e não “pedagogia”. Ou seja, no primeiro caso, o curso é a referência; no segundo, a alusão ao nível de ensino é que prevalece.

as professoras entrevistadas trabalham, e também aqueles que permitam uma melhor visualização dos caminhos profissionais abertos às/aos jovens que vivem naquela localidade.³⁴

Na tabela a seguir (tabela 1), estão as informações sobre a rede municipal de ensino: quantidade e tipo de instituições e perfil dos professores (nível de formação). Não faremos a análise dos dados, por julgar desnecessário, tendo em vista o fim proposto.

Tabela 1: *Quantidades e tipos de instituições de ensino pertencentes à rede municipal de ensino do município de São Carlos e nível de formação dos professores que nelas trabalham.*

tipo de instituição		quantidade	número de professores		nível de formação				
			efetivos	ACT	ensino médio	ensino médio (HEM)	cursando o ensino superior	curso superior completo	pós-graduação ou especialização
creches		13	91	2	51	16	2	6	-
EMEI		28	631	6	63	224	42	303	5
EMEB	1ª a 4ª série	8	127	29	-	24	16	85	6
	5ª a 8ª série	8	67	7	-	-	-	75	18

Fonte: *Secretaria Municipal de Educação do Município de São Carlos, 2003.*

O próximo quadro (Quadro 1) demonstra os cursos profissionalizantes, até o nível médio de ensino, oferecidos no município.

³⁴ Das seis professoras entrevistadas, apenas duas são naturais de São Carlos (Fabiani e Priscila). Porém, outras duas migraram para a cidade, junto com seus familiares, durante a infância. Assim, pois, quatro das professoras podem ser consideradas, de fato, são-carlenses.

Quadro 1: Tipos de instituições de ensino e os cursos profissionalizantes por elas oferecidos.

tipo de instituição	cursos profissionalizantes oferecidos
Estadual	Secretariado (1 turma) Contabilidade (1 turma) Gestão Empresarial (1 turma) Habilitação Específica para o Magistério (EE Álvaro Guião) (2 turmas) Habilitação Específica para o Magistério (CEFAM) (10 turmas)
Privada	Auxiliar de Contabilidade (1 turma) Técnico em Informática (3 turmas) Técnico em Química (3 turmas)
SENAI	Desenhista Mecânico Automobilística: Mecânico Automobilístico Eletroeletrônica: Eletricista de Manutenção Mecânica: Mecânico de Usinagem e Técnico em Mecatrônica
SENAC	Operação e Manutenção de Computadores (1 turma) Programação (1 turma) Marketing (1 turma)
ETE Paulino Botelho (Centro Paula Souza)	Mecânica Eletrônica Eletrotécnica Refrigeração e ar condicionado Mecatrônica Administração Auxiliar de Enfermagem

Fonte: Secretaria Regional de Ensino do Estado de São Paulo e as próprias instituições de ensino citadas, 2003.

5 Critérios para escolha dos sujeitos entrevistados.

Ao referir-se à escolha dos sujeitos a serem investigados, Pujadas destaca que, na prática, “[...] são sempre as circunstâncias ‘pragmáticas’ de cada terreno particular, assim como o bom critério do investigador as que recomendam seguir por um caminho ou outro. No fundo, trata-se de combinar ambos os critérios, que não são em absoluto contraditórios.” (PUJADAS, 1992, p. 60). Nesta pesquisa, de fato, algumas circunstâncias particulares, ligadas a cada critério da pesquisa, influenciaram na definição da amostra.

Os principais critérios estabelecidos foram:

a) Professoras iniciando na prática profissional.

Partimos do pressuposto de que em cada momento da carreira os/as professores/as apresentam percepções diferentes do ofício, do seu trabalho etc., seja em razão das diferentes etapas de suas vidas, seja pela influência do próprio ofício, uma vez que “a carreira também é um processo de socialização e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas dos grupos de trabalho.” (TARDIF, 2002, p. 262). Tendo priorizado, neste estudo, a influência da família, dos cursos de formação profissional (magistério e pedagogia) e da prática profissional sobre a visão social das professoras acerca do magistério, partimos do pressuposto de que a última dessas esferas (a prática) exerce, mais do que as outras duas, uma mudança profunda e menos gradual no plano das percepções que elas têm do ofício.

Todas as professoras haviam iniciado sua prática profissional há oito ou nove meses, quando nos concederam as entrevistas, pois tomamos como critério pesquisar apenas professoras com até um ano de experiência na atividade docente. É um critério um tanto arbitrário, mas que levou em conta uma preocupação básica: investigar professores/as que estivessem começando sua prática profissional, em fase ainda bem inicial desta etapa de socialização profissional.

b) Local de trabalho.

As professoras pesquisadas atuam na rede pública do Município de São Carlos/SP, em duas escolas de periferia, que aqui denominaremos “Escola A” e “Escola B”. A Escola A, embora situada no perímetro urbano, atende um número expressivo de alunos oriundos da zona rural, crianças que viajam de ônibus todos os dias da fazenda para a cidade para freqüentar a escola. A Escola B situa-se numa parte ainda mais pobre da cidade, em um bairro formado basicamente por pessoas de outras regiões do Estado de São Paulo e até mesmo do Brasil, que foram chegando à cidade em busca de melhores condições de vida.

Na Escola A trabalham as professoras Ana, Eliana, Fabíola e Fláisa. Na Escola B trabalham Luciana e Patrícia.

Do ponto de vista do vínculo empregatício, com exceção de Fabíola, que tem contrato temporário, todas as demais são efetivas, porque ingressaram via concurso público.

c) Número de participantes, nível de atuação e condição de gênero.

Para as entrevistas, selecionamos seis professoras (todas mulheres), que atuam no primeiro ciclo do ensino fundamental, ou ensino primário. Dois homens atuavam, na ocasião, na rede pública do município, mas se recusaram a participar alegando dificuldades de ordem pessoal (falta de tempo, compromissos particulares etc.) Em verdade, foram poucos os professores efetivos que atendiam o critério de, no máximo, um ano de experiência profissional. Contamos apenas com aqueles (aquelas, melhor dizendo) que haviam ingressado na rede municipal, como professoras, por conta do concurso público para o cargo havido no mesmo ano de 1999. Face a essa dificuldade, juntamente com a preocupação de não ampliar demais a base de dados e de informações, tendo em vista o desejo de profundidade da análise, como exige a investigação qualitativa, definimos o tamanho do grupo a ser pesquisado.

III OS SUJEITOS ENTREVISTADOS: PERFIS SOCIAIS E TRAJETÓRIAS DE VIDA

Faremos neste capítulo a exposição da narrativa de cada uma das seis professoras entrevistadas, com o objetivo de preservar aspectos da subjetividade de cada trajetória individual. Trata-se de uma síntese de cada um dos relatos, após a análise de cada um deles. O mesmo formato foi adotado em todos os casos: os relatos foram agrupados em três eixos. O primeiro tem a ver com a origem socioeconômica e outras características do contexto familiar; o segundo aborda a questão da escolha da carreira do magistério e a experiências vivenciadas nos cursos de formação profissional; a terceira trata da experiência profissional, da prática educativa desenvolvida na escola onde as jovens atuam.

Ana³⁵

Da origem socioeconômica e outras características do contexto familiar.

Ana³⁶ tem 25 anos e é a terceira filha, num conjunto de seis irmãs: a mais velha tem 27 anos³⁷ e a mais nova 7. A primeira filha é solteira e se formou em Ciências Sociais, embora não atue na área; a segunda concluiu o ensino médio e se casou; a terceira está cursando o último ano do ensino médio; a quarta cursa a 5^a série do ensino fundamental e a Quinta, a 1^a série. Ou seja, todas acompanharam a escolarização em seu tempo devido, embora tenham encerrado a vida estudantil em momentos diferentes. Ana, em particular, teve uma história escolar sem registro de reprovações. Os pais são descendentes de imigrantes italianos que vieram para o Brasil para

³⁵ Os nomes das professoras entrevistadas são, aqui, fictícios. O mesmo ocorre com as escolas onde elas trabalhavam no momento em que nos concederam as entrevistas.

³⁶ Nos seis relatos de vida foi adotado o seguinte procedimento: Na transcrição das entrevistas mantivemos a forma espontânea da linguagem utilizada pelas entrevistadas; apenas algumas correções foram feitas para facilitar a leitura.

³⁷ Sempre que a referência é feita no tempo presente, como neste caso (“tem 27 anos”), trata-se, nas seis entrevistas, da época em que as entrevistas foram realizadas (1998).

trabalhar nas lavouras de café. O pai vivia em Minas Gerais, antes de vir para São Carlos e a mãe vivia em Brotas, pequena cidade da região. Ele sempre gostou de ler, mas parou de estudar quando completou a 4ª série do ensino fundamental. Retornou à escola depois de adulto, quando ingressou no SENAI para fazer cursos técnicos (torneiro mecânico, marceneiro, carpinteiro etc) e depois cursou a Escola Industrial (ensino médio). Queria fazer faculdade de engenharia, mas a legislação não permitia, por causa da idade avançada. Na cidade, trabalhou sempre como pedreiro e conseguiu melhorar sua situação: hoje tem subordinados, trabalha como mestre de obras. A mãe sempre conciliou as ocupações de fora do lar com os afazeres domésticos. Aos 14 anos atuou como empregada doméstica, em São Paulo, capital; depois, em São Carlos, passou a trabalhar com corte e costura, ofício que aprendeu em São Paulo. Em seguida, conseguiu emprego numa fábrica de tecidos, mas depois de seis meses foi demitida, porque estava grávida da primeira filha. Por fim, há 8 ou 9 anos, prestou concurso na prefeitura e foi aprovada como professora de corte e costura. Ensinou durante dois anos, depois engravidou e deixou o serviço para cuidar da filha mais nova. Segundo Ana, sua mãe mudou muito de postura quando deixou a fazenda e veio para a cidade; passou a ver a vida de uma outra forma. Na fazenda, por exemplo, sempre “endeusou” o ex-patrão, passando depois a odiá-lo, por compreender que lá era explorada no trabalho.

A situação familiar gerava um certo conflito em Ana, que era ao mesmo tempo pressionada a estudar e trabalhar. Por isso, já quando terminou o curso de magistério³⁸ foi trabalhar numa “escolinha” particular de educação infantil. Reclama que trabalhava muito e ganhava pouco, salário mínimo. E assim foi por dois anos. Em seguida, quando passou a cursar pedagogia na UNESP de Araraquara, conseguiu emprego em uma loja de roupas. A motivação principal da mudança de emprego foi o salário: “...era para sair do mínimo e ganhar um pouquinho mais”. Queria “sair do mínimo” para ganhar o “piso” do comércio, que era mais elevado, embora ganhasse menos na loja, efetivamente. A razão, segundo ela, era porque na escola havia muita exploração, muita pressão.

No plano do relacionamento interpessoal, Ana faz questão de enfatizar o tipo de convivência que mantinha com os pais e os demais familiares, marcada pela falta de carinho, de diálogo, de companheirismo. Ela reclama de ter sido sempre sozinha, de ter medo de falar abertamente com os pais, de sentir vergonha de abraçá-los, beijá-los, de dizer bom dia. É uma cultura que já vem de longe: o avô paterno, diz ela, era muito repressor.

³⁸ Quando a palavra magistério aparecer, em alguns casos, com letra inicial maiúscula trata-se de referência ao curso de formação, de nível médio; quando aparecer com minúscula, trata-se da carreira do magistério.

Não tem diálogo, é uma coisa muito... Até que eles se esforçam muito considerando o contexto em que eles viveram. Estão muito melhores, mas comparando com outras famílias que eu vejo, praticamente não existe diálogo. É muito difícil. Eles se esforçam muito. Eles mesmos dizem que as três irmãs mais velhas pegaram uma fase muito difícil. Na época meu pai só queria trabalhar, e a minha mãe se matava na máquina para poderem construir uma casa. Então, praticamente a gente não teve carinho, afeto deles. [...] Na época mal ousava falar com meu pai. Era um tipo de respeito muito diferente, uma relação muito distante. [...] O que mais me marca é isso, essa falta de diálogo. Isso é uma coisa que eu acho que mais me marca na relação com a minha família. E é uma coisa que eu mais brigo. [...] Eu acho que as pessoas precisam conversar, precisam se abrir, né?

Por esse contexto, Ana diz valorizar muito as relações abertas, o diálogo com seus alunos oriundos da zona rural, na sua maioria, para que eles não sofram como ela sofreu.

Da escolha da carreira do magistério e da experiência dos cursos de formação profissional.

A mãe de Ana sonhava ser professora, principalmente em função de ter trabalhado como empregada doméstica em uma família de professores, cuja maneira de ser, o estilo de vida, a atraía muito. Essa admiração da mãe pelo magistério pode ter influenciado Ana, que também queria ser professora, quando criança. Mas havia nisso um certo romantismo, típico da idade, segundo afirma. Ao terminar a 8ª série, ela se sentia perdida em termos de prosseguimento nos estudos e de encaminhamento profissional. O CEFAM (Centro Específico e Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) seria uma boa alternativa de equacionamento do dilema que a acompanhara sempre: estudar (por interesse próprio, sobretudo) e trabalhar (principalmente por pressão dos pais). Mas ela se sentiu despreparada para concorrer ao exame de ingresso. Tinha a alternativa de seguir o ensino médio, não profissionalizante, no período noturno, para poder trabalhar, mas perdeu o prazo de inscrição. Restava-lhe então fazer o mesmo curso ou cursar o magistério, só que ambos durante o dia. “Caiu” no curso de magistério, como diz, dando um sentido de casualidade. Mesmo assim faz questão de frisar: “...eu sempre quis ser professora”. Isso, no entanto, não era tão claro para ela. Tanto que, pouco depois (fim da adolescência, começo da juventude), muda completamente de idéia, passou a considerar o magistério algo sem importância, uma coisa “babaca”. A influência do grupo de amigos, na adolescência, pesou muito; entre eles havia um total desprestígio pela profissão docente.

Na instituição, o curso era oferecido em três períodos: o da tarde, no qual ela se matriculou, gozava de menor prestígio, porque se destinava aos alunos “repetentes”, só perdendo para o período da noite, que era o pior deles. Ou seja, além de ir para um curso desprestigiado, que funcionou por um tempo no porão da escola, e que os professores que não eram do curso de magistério, a direção e outros consideravam “perfumaria”, Ana foi pertencer ao grupo dos “repetentes”. Mas aos poucos ela foi gostando do curso, foi se envolvendo, embora já no 1º ano quase o tenha abandonado, porque o pai a desprezava e fazia pressão para ela arrumar um trabalho. Ele não via futuro para a filha como “professorinha”, nada muito além de uma “babá” (palavras do pai), que seria sempre explorada.

Na verdade, nesses tempos de adolescência, Ana queria mesmo era ser arquiteta, mesmo anseio da irmã. Era uma inclinação influenciada pela ocupação do pai. Tinha em sua casa muitas revistas especializadas em construção, decoração etc. O pai as trazia. Além disso, sempre ia ver as bonitas casas que o pai, pedreiro, fazia, e ficava encantada. Acontece que a profissão lhe parecia muito distante, assim como o foi a profissão de engenheiro para o seu pai e a profissão de professora, durante quase toda a vida, para sua mãe, que finalmente foi ensinar corte e costura. Passou então a interessar-se por psicologia e depois por letras, tendo porém sido reprovada no vestibular para ambas as carreiras. Como no curso de magistério, “caiu” também no de pedagogia.

Ao ingressar no curso de pedagogia da UNESP de Araraquara Ana passou a reunir a condição de estudante universitária e de comerciária. Não foi fácil conciliar os dois compromissos, conforme relata. Porque era “teimosa”, como faz questão de frisar, esforçou-se para não desistir dos estudos, o que conseguiu até um certo momento: até completar um ano e meio de curso e um ano e três meses de loja. Como tinha que sair quase sempre mais cedo do trabalho, por causa da faculdade, não cumpria todas as horas-extras, como as demais funcionárias. Era vista, então, como “folgada”, como privilegiada. Na UNESP não era diferente, porque aos olhos dos colegas de classe e até dos professores, ela não demonstrava interesse efetivo pelo curso, não se dedicava seriamente aos trabalhos acadêmicos, marcados pelo ritmo exigido pelos professores. Depois de um ano e meio quis abandonar tudo, esquecer a carreira da educação, do magistério, principalmente quando a prefeitura parou de transportar os alunos para Araraquara (cidade onde está situada a UNESP) gratuitamente. Ela não teria dinheiro para pagar as viagens. Mas pensou melhor e, em vez de desistir, trancou a matrícula para que pudesse decidir com mais cautela e serenidade. A irmã a auxiliou na decisão final, que foi pedir

transferência para o curso de pedagogia da UFSCar³⁹. As coisas mudaram para melhor, pelo menos do ponto de vista do sacrifício, do volume de atividades etc. Mas a discriminação continuou, de alguma maneira. Se antes ela era a “folgada”, a irresponsável, a descompromissada, agora era considerada a aluna “transferida”. Havia aí uma pecha de “aluna de segunda categoria”, que não havia ingressado pelas vias “legítimas” do vestibular. Mas o pior foi a decepção inicial frente ao tratamento que recebeu por parte do grupo de alunos e, principalmente, por parte de um professor, por ocasião de um seminário que ela ia apresentar num determinado dia, mas não pôde comparecer, por razões de trabalho. O professor não aceitou as justificativas, obrigando-a a fazer outra vez o que já havia feito, além da maneira indelicada com que a tratou. O episódio foi tão marcante que Ana carrega até hoje uma mágoa muito grande, conforme relata, e pela segunda vez usa, na entrevista, a palavra “trauma”: diz ter ficado “traumatizada” com o ocorrido.

Da experiência profissional.

Ao terminar o curso de pedagogia na UFSCar, Ana logo consegue ingressar na prefeitura como professora de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, via concurso público. Diz novamente ter “caído” na rede municipal. Achava-se, no início, capaz de inovar um montão de coisas e acreditava que os colegas de trabalho tinham o mesmo sentimento, o mesmo interesse. Esta visão foi se reforçando com os primeiros contatos com os demais professores, com a equipe de direção etc. Contudo, aos poucos ela foi se frustrando, conforme foi percebendo que nem tudo era tão consensual, nem todos pensavam do mesmo jeito, nem todos estavam dispostos a mudar as coisas. Passou a agir mais individualmente, mas foi se estressando muito em face aos desafios impostos pelo trabalho. Diante dos colegas de trabalho passou a fingir: diz que faz uma coisa faz outra: a estratégia da máscara, pelo que se vê. Apesar disso, ela se considera satisfeita com o trabalho, não tem intenção de abandonar a carreira.

³⁹ UFSCar: Universidade Federal de São Carlos.

Eliana

Da origem socioeconômica e outras características do contexto familiar.

Nascida em 1969, na região da seca de Pernambuco, aos onze anos de idade Eliana veio para a cidade de São Paulo, junto com os familiares, seguindo os passos do irmão mais velho, que fizera o mesmo 7 anos antes. O pai dedicava-se à agricultura, na condição de meeiro, e a mãe sempre cuidou da casa e da família. Ambos tiveram uma escolarização muito curta: segundo ano do ensino fundamental. Em São Paulo, o pai passou a trabalhar em serviços gerais, com limpeza, antes de se aposentar. Os irmãos nunca freqüentaram a escola, com exceção do mais velho, que estudou até o quinto ano, e do caçula, que recentemente voltou a estudar e está cursando o primeiro ano da modalidade supletivo do ensino médio. A vida de todos, em São Paulo, foi seguindo dentro de condições mais ou menos parecidas com a de Pernambuco: vida simples, serviços desqualificados etc. Um dos irmãos tornou-se alcoólatra. Ao falar disso, aliás, Eliana se emociona muito e silencia por um tempo, afirmando, em seguida, que não gosta de tocar no assunto. Do total dos sete irmãos, duas são mulheres, dentre as quais Eliana é a única que seguiu adiante nos estudos, apesar de ter desistido da escola durante um ano, quando cursava a 6ª série, e ter sido reprovada por duas vezes (a 6ª série do ensino fundamental e a 2ª série do ensino médio – curso de magistério). Os estudos, todavia, não tomaram o lugar do trabalho. Aos 13 anos de idade (logo que chegou em São Paulo), ela já foi cuidar de uma criança da vizinha; depois disso trabalhou em uma mercearia e depois como doméstica; em seguida, aos 21 anos de idade, arrumou trabalho em uma loja de calçados, como vendedora, onde permaneceu até terminar o curso de pedagogia.

Da escolha da carreira do magistério e da experiência dos cursos de formação profissional.

Eliana explicita seu forte desejo de ascensão social. Acreditava que, cursando computação, chegaria lá. Mas o casamento afastou essa possibilidade, porque ela teria que cuidar da casa e do marido. Passou então a pensar num tipo de trabalho de meio período. Pensou logo

no magistério. Foi em busca do diploma de professora sem, contudo, abrir mão do trabalho, do salário. Não foi fácil conciliar as duas coisas, segundo nos relata. As dificuldades do trabalho, inclusive, mais a decisão de se divertir com os colegas, levaram-na à reprovação no primeiro ano do curso. Mas mesmo com sacrifício, terminou o curso de magistério. Não sabia o que faria a seguir. Cursar universidade parecia-lhe um sonho distante, mas ela passou no vestibular e ingressou no curso de pedagogia, em uma universidade pública. Foi motivo de muita surpresa, mas acima de tudo de muita alegria, muito orgulho.

Avaliando hoje os cursos de formação (magistério e pedagogia), Eliana faz um balanço positivo, sem deixar de lado severas críticas; por exemplo, quando fala que os cursos foram “teóricos e irreais”. Há maior referência ao curso de pedagogia, que a preparou melhor tanto para a vida como para a sua atividade profissional. Mas acima de tudo, ambos lhe deram a oportunidade de um intenso convívio social, considerado como muito relevante.

Da experiência profissional.

Depois de cuidar da criança do vizinho, de trabalhar como doméstica e de vender sapatos, com dois anos de formada como pedagoga e aos 28 anos de idade, Eliana começou a trabalhar como professora. Não encontra dificuldades quanto ao domínio dos conteúdos, mas é grande o desafio de tornar as aulas interessantes para os seus alunos. Em resumo, o balanço geral feito por ela é positivo em relação ao trabalho que vem desempenhando.

Destaca, porém, que o dia-a-dia de trabalho a tem tornado uma pessoa mais crítica e menos sonhadora, dados os desafios encontrados. O senso de realismo, contudo, tem chegado a um limite perigoso: algumas vezes, notam-se atitudes autoritárias, em nome das dificuldades surgidas no cotidiano da atividade docente. Ela mesma diz surpreender-se com algumas de suas atitudes, ainda que tais dificuldades pareçam justificar esse tipo de comportamento com as crianças.

Com os colegas professores e também com os pais dos alunos, em particular, não há problemas sérios. Em relação a estes últimos, Eliana lamenta que eles sejam muito ausentes, desinteressados; eles, por sua vez, reclamam da atuação dela, em alguns momentos, o que gera inclusive alguns conflitos.

Fabíola

Da origem socioeconômica e outras características do contexto familiar.

Fabíola tem 24 anos e vive com o pai, a mãe e dois irmãos. É uma família de perfil socioeconômico um pouco melhor, comparado ao das famílias das outras cinco professoras entrevistadas (“a minha família é uma família de classe média”). Por essa razão, Fabíola nunca trabalhou, como as demais entrevistadas. O pai deixou a faculdade no segundo ano, por causa do nascimento de Fabíola; a mãe terminou o curso superior. Dos irmãos, o mais novo tem 20 anos e está cursando o terceiro ano de Veterinária; o mais velho, de 28 anos, concluiu a faculdade (curso não declarado) e hoje é microempresário. Os pais sempre estimularam e apoiaram os filhos para que seguissem nos estudos, principalmente o pai, que sempre lamenta não ter tido tal oportunidade.

Além do forte incentivo dos pais em relação aos estudos, há um outro elemento muito destacado por Fabíola: o tipo de relacionamento entre os familiares, sempre marcado por muito diálogo e muito afeto. Por força do apego, aliás, ela desistiu de morar em outra cidade, depois de ter sido aprovada no Exame Vestibular para o curso de psicologia: “não tive coragem de ir embora. Fui embora chorando, daqui a Marília. Então... não tive coragem de ir embora, fiquei. [...] Nós somos uma família de muito apego, parece que um depende muito do outro [...], minha família é muito unida. [...]Eu sempre fui muito paparicada pela minha família.” Desde criança, aliás, quando foi para a escola pela primeira vez, passou por uma situação dolorosa, que também tem a ver, provavelmente, com o seu afastamento do grupo familiar: “Eu tive uma experiência terrível com a professora no pré-primário, porque ela estava grávida, nervosa, e pegava muito no meu pé. Então, meu pré-primário foi terrível, foi um ano de sofrimento, eu chorava do instante em que eu chegava até o momento de ir embora.”

Da escolha da carreira do magistério e da experiência dos cursos de formação profissional.

Na família, as escolhas profissionais dos filhos causaram reações diferentes. O irmão mais velho, por exemplo, “tinha sonhos muito grandes”, queria fazer Medicina, embora tenha acabado mudando de idéia. Fabíola, por sua vez, escolheu psicologia, muito por influência dos familiares: “na família do meu pai são sete filhos, cada irmão tem dois ou três filhos, todos eles são psicólogos ou advogados. E sempre me perguntavam: E aí? Vai ser advogada ou psicóloga?” Seu interesse particular, contudo, era cursar pedagogia, porque tinha prazer em ensinar as crianças. E isso vinha em primeiro lugar. Aliás, além da falta de entusiasmo da família, a conjuntura educacional da época também não favorecia tal opção. Fabíola decidiu-se definitivamente pelo magistério quando estava cursando a 8ª série do ensino fundamental, e naquele momento, segundo destaca, havia muitas greves dos professores. Isso influenciava, inclusive, no descontentamento da família. Havia brincadeiras, por parte dos irmãos, do tipo: “Ah, você vai ser a pobre da família, vai ser professora.” Apesar de tudo, Fabíola não abria mão da escolha: “Não me incomodo que eles digam isso, como também nunca me incomodei de ser chamada a pobrezinha da família”. Ela tinha consciência de que o magistério não correspondia plenamente aos anseios do grupo familiar. Sabia que a profissão estava muito longe de representar grandes sonhos, como o do irmão mais velho, que queria ser médico.

Sua experiência de formação nos cursos de magistério (ensino médio), de pedagogia e de psicopedagogia (especialização) não foi das melhores. Ela teve problemas de relacionamento com alguns professores, além de deixar claro que o próprio clima organizacional das escolas onde estudou não era nada favorável à profissão docente. Havia um desprestígio generalizado, uma falta de estímulo muito grande. Quanto à preparação profissional, de forma mais ampla, os cursos de magistério e de pedagogia não se diferenciam muito. Ambos deram a ela uma boa visão teórica, mas faltou a formação prática, o que não aconteceu com o curso de psicopedagogia, que se voltou mais para a formação prática, o saber-fazer mesmo.

Da experiência profissional.

Se, para Fabíola, a escolha da carreira do magistério se deu à revelia da verdadeira expectativa da família; se permanecer nos cursos de formação, principalmente no magistério, exigiu dela uma capacidade de lidar com as adversidades, com a falta de estímulo por parte dos professores e com o clima institucional desfavorável, a sua experiência profissional, em muitos

aspectos, não foi muito diferente, pelo menos no início. A primeira experiência de ensino, depois de formada, foi marcante. Numa escola estadual, na condição de professora substituta, ela deu de cara com “alunos rebeldes”. Foi uma experiência “assustadora”.

Na prefeitura, onde trabalha atualmente, o começo também foi muito difícil. Entrou como professora de uma turma de terceiro ano do ensino fundamental, na mesma condição de professora substituta. Novamente, como na Escola D, Fabíola enfrentou uma realidade muito difícil, que não lhe havia sido apresentada nos cursos de magistério e de pedagogia. Apesar disso, ela consegue sair-se bem: vê o resultado do seu trabalho junto aos alunos e recebe o depoimento bastante favorável e representativo de uma mãe em relação ao seu trabalho.

No seu fazer-pedagógico cotidiano, na relação intensa com os alunos, que a chamam de professora e até de mãe, ela vai desenvolvendo uma boa sensibilidade, o que lhe permite decifrar melhor os seus sentimentos, os seus interesses. O apego aos alunos, a relação afetiva com eles, mais os pequenos avanços deles na aprendizagem dos conteúdos curriculares aparecem como principal fonte de prazer e de satisfação com o magistério.

Flaísa

Da origem socioeconômica e outras características do contexto familiar.

Flaísa tem 24 anos e havia completado oito meses de atuação no magistério, na época em que nos concedeu a entrevista. É filha de imigrantes nordestinos que vieram para São Paulo, capital, em busca de uma vida melhor. Ali se conheceram, casaram-se e formaram uma família. O pai, tendo cursado apenas até o quarto ano escolar, deixou o nordeste aos 20 anos de idade e, em São Paulo, trabalhou numa firma de limpeza urbana, durante duas décadas, como chefe de manutenção. A mãe, com a mesma escolaridade do pai, e sempre dedicada aos cuidados da casa e dos familiares, deixa Sergipe, sua terra natal, muito cedo. Hoje, com o incentivo de Flaísa, ambos voltaram a estudar no supletivo, principalmente por causa da aposentadoria do pai, que o

deixou muito angustiado, triste. O estudo viria trazer de volta um sentimento de auto-estima, favoreceria a criação de novas amizades, novos contatos sociais, o que de fato ocorreu.

Dos quatro filhos destes dois migrantes nordestinos, o mais novo está terminando o ensino médio, fez curso de computação e pretende fazer faculdade de odontologia. A penúltima filha fez também computação, terminou o ensino médio e atualmente faz o curso de administração de empresas à noite, além de trabalhar como comerciária. O segundo filho fez curso técnico em mecânica, pretende submeter-se ao concurso vestibular, está fazendo curso de computação e de inglês, e ainda trabalha na Volkswagen. Finalmente vem Fláisa, a mais velha. Ela nasceu em São Paulo e foi para São Carlos, interior, aos 5 anos de idade.

Os pais nunca interferiram muito no seu destino profissional, mas nunca descuidaram dos estudos. Porque era muito nova, às vezes Fláisa não podia ser matriculada em escola pública. Então o pai arrumava um jeito, matriculando-a em escola particular, mesmo que isso representasse sacrifício financeiro. A mãe, ao lado do pai, também fazia sua parte, ajudando-a a fazer as tarefas escolares em casa, rotineiramente.

Da escolha da carreira do magistério e da experiência dos cursos de formação profissional.

Quando pequena, Fláisa gostava de brincar de ser professora, mas não pensava seriamente em ingressar na profissão, até a adolescência, quando, aos 14 anos de idade, resolveu cursar o CEFAM, principalmente por causa da bolsa de estudos que lá era oferecida. Com isso não teria que ir trabalhar de imediato. O curso de pedagogia, por sua vez, foi uma consequência natural, por estar dentro da mesma carreira; além disso, o contexto da cidade, marcado pelo ambiente universitário, a incentivou muito a seguir nos estudos.

O CEFAM e o curso de pedagogia, de algum modo, guardavam uma certa ligação orgânica. Mas ao falar dos dois cursos, os relatos assumem coloridos muito diferentes. Ambos são valorizados, prestigiados, mas o primeiro mais marcante. Nele Fláisa experimentou um clima muito especial, marcado sobretudo pela força de um ideal e pela solidariedade entre muitos membros da comunidade escolar, que lutavam pela consolidação da escola; e tudo sob a liderança de alguns professores, reputados como politicamente engajados e profissionalmente muito competentes.

A universidade, por sua vez, foi uma experiência bastante distinta, um mundo novo. Fláisa diz, por exemplo, que os professores universitários geravam nela uma expectativa muito grande, dado o conhecimento que possuíam, e por isso mesmo sentia-se muito inferiorizada diante de pessoas supostamente tão cultas, sábias etc. O grau de exigência era também diferente: volume enorme de leituras. O problema do currículo, contudo, era o mesmo do CEFAM: fundamentos, de um lado, e metodologias e práticas, do outro; áreas estanques, separadas, desvinculadas. A perspectiva pedagógica também se assemelhava muito. Por exemplo, os professores do CEFAM iam buscar conhecimentos na UFSCar.

Ao ingressar na universidade como aluna, Fláisa também ingressou como funcionária (auxiliar administrativa), aprovada em concurso. A razão foi a insegurança quanto ao futuro profissional. Não havendo mais a bolsa de estudos, foi necessário buscar uma fonte de rendimentos. Dentro desse novo contexto de vida e com o passar do tempo, ela foi mudando seu jeito de ver as coisas: a educação, a sociedade, a própria vida: “Eu acho que eu passei a ter mais os pés no chão, a avaliar tudo o que eu pensava no curso de magistério, a fazer uma ponte dos conhecimentos. Quando eu pensava, por exemplo, que a educação era salvadora de tudo... Agora a gente já vê que não é bem assim, que ela é fundamental, mas que sozinha não vai conseguir mudar muita coisa.” O sentido de coletividade, os objetivos comuns, que cimentavam as relações intensas entre as pessoas, no CEFAM, aos poucos davam lugar a uma nova realidade, no curso de pedagogia: “Eu vivia em grupos, sempre, e tive de aprender a me virar sozinha. Era estranho ter de me acostumar com isso.” Na universidade, o individualismo predominava. Entre os professores, diz, cada um dava a sua disciplina, fazia suas pesquisas e não se comunicavam, não se entrosavam. Entre os alunos, a estrutura também gerava uma fragmentação, porque havia muitos caminhos abertos: as habilitações, os caminhos profissionais a seguir etc. Não era mais como no CEFAM, que preparava apenas para o magistério de 1ª a 4ª série; lá, todas tinham claro que iam ser professoras (quase a totalidade do alunado era de mulheres, como no curso de pedagogia): “Você começa a fazer suas opções, na universidade, num ambiente mais individual, até por conta da própria flexibilidade do currículo, dos horários, porque se dispersam os grupos; é muito menos empolgante, vai quebrando aquela coisa de magia, do sonho, da briga por acreditar. Aqui é mais assim: eu tenho que buscar o meu caminho.” Em resumo: “o clima institucional era outro [...] Acho que as coisas se acalmaram, ficaram mais serenas, mas não tiraram de vista os pensamentos, as crenças, o caminho, o ideal.” Depois de um tempo, na condição de estagiária do curso de pedagogia, Fláisa voltou ao CEFAM, encontrando lá uma outra realidade: “Não era mais a mesma escola. Tem ‘casa’, agora, linda... Tem casca, mas o ovo

está vazio, a essência não é mais a mesma... A própria estrutura: um jogo político muito forte, mas no sentido contrário. Que pena, né?...”

Enfim, podemos perceber que o CEFAM e o curso de pedagogia foram experiências bastante distintas. A luta pelo CEFAM, de acordo com os relatos, parece condensar uma luta maior de Flaísa, de elevação da posição social do seu próprio grupo familiar. Na instituição, a luta individual das jovens de origem social menos favorecida por alguma ascensão social parece ter assumido uma expressão coletiva, simbolicamente representada pela consolidação da escola. Havia um elemento de coesão forte, que dava força para que as alunas se engajassem e resistissem contra tudo que vinha na direção de minar aquele projeto, que foi apropriado coletivamente como se fosse um projeto das próprias alunas e não mais do governo estadual. Daí o destaque feito por Flaísa, de que no CEFAM os professores não só ensinavam pela retórica, pelo discurso, mas através da vivência, da atuação prática de cada um, do testemunho vivo, tanto no plano da atuação estritamente profissional, quanto no plano político, da militância. Na universidade não havia isso, ainda que nesta ela tenha desfrutado de uma boa formação profissional e aprendido a andar sozinha, com as próprias pernas, como diz; o problema é que isso se deu às custas de um grande individualismo.

Os dois cursos, cada qual com suas características e apesar dos aspectos negativos, são avaliados como experiências formativas bastante sólidas, de muito boa qualidade, o que a deixa orgulhosa.

Da experiência profissional.

Com entusiasmo e seguindo os planos que havia traçado, depois de formada e antes de ingressar no curso de pedagogia, Flaísa havia tentado dar aulas de 1^a a 4^a série na escola pública. A falta de experiência profissional, contudo, a tornava pouco competitiva na disputa das vagas, sempre ocupadas por professores/as que já tinham alguma prática acumulada (tinham mais pontos). Ela não gostava do trabalho que desempenhava, de auxiliar administrativa : “...não tinha nada a ver [...], uma coisa que não tinha a ver comigo.” Depois de concluir o curso de pedagogia, teve a oportunidade de retomar seus planos, ingressando efetivamente na carreira do magistério. Abriu mão do emprego de secretária e assumiu como professora de 1^a a 4^a série na prefeitura de São Carlos, depois de ser aprovada em concurso. Ao mesmo tempo, havia se submetido ao

exame de seleção para o mestrado, na UFSCar, e foi aprovada. Passou a cursar a pós-graduação, aproveitando, simultaneamente, a oportunidade para ganhar experiência prática: “Em qualquer lugar que eu for, essa experiência vai ser cobrada. Então eu decidi que ia sair da Federal. Fui fazer mestrado e dar aula.” Este foi mais um momento importante, na sua trajetória profissional, em que Fláisa se viu diante da necessidade de optar. O primeiro foi quando teve de decidir-se pelo CEFAM ou por conciliar trabalho e estudo. Preferiu o CEFAM, adiando seu ingresso no mundo do trabalho o máximo que pôde. O segundo foi quando ingressou na UFSCar e teve de arrumar um jeito de estudar e, ao mesmo tempo, obter algum rendimento: ganhou uma bolsa, depois atuou como secretária, enquanto cursava pedagogia. A lógica sempre presente, que orientava suas decisões, passava pela necessidade de conciliar os estudos com alguma atividade remunerada.

Na escola, os primeiros esforços foram compreender a nova realidade, o “mundinho fechado”, do “caderninho amarelo”, sob a pressão massacrante da estrutura, como diz. Apesar disso, há o lado bom do trabalho: os alunos. São, na maioria, crianças da zona rural, meigas, comportadas, já bastante “institucionalizadas”, e que a chamavam em geral de tia, passando a chamá-la, depois, de professora. Não há, portanto, problema com indisciplina dos alunos. O maior desafio profissional tem a ver com a falta de domínio dos conteúdos do ensino, o que não é suficiente, contudo, para que diminua o seu entusiasmo pela educação, ainda muito grande e muito relacionado com o grau crescente de sua implicação com o ofício.

Luciana

Da origem socioeconômica e outras características do contexto familiar.

Com 26 anos de idade, Luciana é a filha mais velha, seguida por um irmão de 22 e uma irmã de 17. Os pais, nascidos em Pernambuco e de origem social desfavorecida, frequentaram apenas os primeiros anos escolares (o pai até o terceiro ano e a mãe, tendo retornado recentemente à escola, está concluindo a modalidade supletivo, de nível médio) e não têm uma profissão definida. Como diz Luciana, metaforicamente, trata-se de uma família “cigana”, por causa dos freqüentes deslocamentos, em busca de trabalho. É por isso que ela nasceu no Ceará,

por exemplo, e não na terra de seus pais. Aos 5 anos de idade, mais ou menos, vai para Recife, lá permanecendo com a família até completar 13 anos de idade, aproximadamente. Em seguida, o destino foi novamente o Ceará, onde permaneceu até completar sua adolescência (17, 18 anos). Ali já definiu o caminho que daria aos seus estudos: cursar magistério e depois pedagogia, seguindo depois sua vida cigana. Mas dessa vez seria diferente. Resolveu ir para bem longe, e agora ia só, morar com um tio no Estado do Amazonas. Percorreu 2000 km, como faz questão de enfatizar, querendo dar um sentido simbólico. Em Manaus fez o mestrado em educação especial e depois mudou-se para a cidade de São Carlos/SP, onde conseguiu seu primeiro emprego como professora efetiva no primeiro ciclo do ensino fundamental, via concurso público da prefeitura.

Como ela mesma reconhece, sua saída do Ceará, num primeiro momento, para fazer mestrado, representou um passo importante na sua autonomia, na conquista da sua independência.

Eu fui fazer mestrado em Manaus. Então saí de casa. [...] Eu costumo brincar que eu não fiz como o pessoal aqui do interior de São Paulo faz: sai de Jaú, vai morar em Bauru; sai de casa e continua morando em São Carlos ou vai morar em Araraquara. Eu realmente saí de casa. Mesmo tendo ido morar na casa de um tio, era no mínimo 2000 Km de distância. O primeiro ano passei sem ir para casa. Então foi uma quebra, que eles não sentiram tanto porque durante a graduação já vinha... Eu já estava me distanciando.

Em verdade, alguns passos importantes rumo à sua emancipação já haviam sido dados quando ela passou a cursar o ensino superior. A universidade foi um novo espaço de convivência, por meio do qual ela pôde ir criando outros vínculos sociais, afetivos etc, o que lhe preparou o terreno para a etapa seguinte, de afastamento da família. Ou seja, simbolicamente, os 2000 km foram sendo percorridos paulatinamente, a partir da vida universitária.

Eu não sei... meu período de metamorfose na graduação aconteceu. Foi um processo contínuo, dialético, maravilhoso. Enquanto isso eu me afastei de casa. Eu saía de manhã e voltava à noite; eu fazia disciplina de manhã e à tarde eu tinha projeto, tinha pesquisa, tinha hora de bolsa, e isso foi dando uma autonomia incrível em casa. Deixou painho extremamente insatisfeito, revoltadíssimo; e aí tem questões pessoais que abalaram muito. Tanto é que hoje em dia eu não tenho uma relação boa com o meu pai. Antes eu tinha que aceitar, mas quando eu fui me tornando independente, eu não tinha mais que aceitar as imposições dele. E eu comecei a questionar. Eu comecei a ser uma pessoa indesejável. Eu não sei se é o fato de eu ser mulher... Ele achava que ir para outra cidade, tudo era libertinagem, tudo. Ele tinha aquela visão que, pela faculdade, ele não tinha como me controlar, porque os meus horários eu fazia. Quer dizer, eu acho que ele não lidou bem com isso. E até hoje ele perdeu o controle. Então a família ficou assim, e até hoje tem isso. Então eu já estou fora.

A relação com a mãe, o pai e os irmãos se alterou: “Com minha mãe, me aproximei mais, porque acho que, de alguma forma, é um pouco de transferência: a filha dela havia se formado. Para os meus irmãos eu virei uma referência, porque eu era a filha mais velha. Eu ia em casa, comia, dormia, mas era muito pouco.” Quando fala do pai, o define como autoritário e machista. Inclusive lamenta, porque o considerava um homem relativamente novo para esse tipo de visão de mundo já tão ultrapassada, na qual não é necessário que a mulher estude, trabalhe fora etc. Suas relações com ele nunca foram boas. Ele achava, por exemplo, que as mulheres não deveriam investir muito nos estudos. Tanto é que, nas raras ocasiões em que as condições materiais estavam melhores e a família resolvera matricular Luciana em escolas particulares, o pai quase nunca pagava as mensalidades, por julgar aquilo um desperdício de dinheiro. Luciana lembra desse episódio com muita tristeza, pois não era pequena a vergonha que passava diante dos colegas, dos professores. A direção da escola, inclusive, ameaçava não deixar que ela assistisse às aulas.

Para ele (o pai), a mulher não precisava estudar; e vivia reclamando, porque tinha que pagar a mensalidade do colégio, que aquilo era... De certa forma, ele tinha um esquema. [...] Eu acho que o pernambucano, assim..., o povo nordestino, é bem machista; acho que é a cova cultural da casa do engenho, de famílias patriarcais. E meu pai enchia o saco. Chegava no final do mês, para mim era um tormento. Porque ele atrasava minha mensalidade. Minha escola cobrava, porque não tinha ética nenhuma. Tinha dia que a diretora entrava na sala, me mandava levantar e dizia: “Sai você que está devendo! Se não pagar, não entra!” Imagine isso para uma adolescente! E aquilo foi me chateando...

Com a mãe ocorria o oposto, queria muito que a filha estudasse. Era uma mulher que gostava muito de ler. Tinha livros aos montes. Inclusive chegou, em algum momento, a dar aulas particulares para as crianças da redondeza, como trabalho remunerado, mesmo sem ter concluído a 4ª série primária. Não faltavam alunos. Até que um dia ela se cansou e resolveu deixar de ensinar para trabalhar como gerente, em uma loja de calçados, atividade que desempenhou por quatro anos. Apesar de ensinar, de trabalhar em loja, ela sempre se dedicou principalmente à casa, aos cuidados da família. Quando se casou, parou de estudar e de trabalhar, o mesmo acontecendo quando a avó de Luciana teve um derrame e precisou de cuidados especiais. Com os filhos crescidos, voltou a se matricular na escola para terminar o ensino médio (modalidade supletivo). A irmã de Luciana trabalha e cursou também o magistério, antes do curso de Turismo, feito numa Escola Técnica. Agora pretende ingressar no ensino superior. Pela ordem de

preferência, pensa em fazer teatro, letras ou psicologia. O irmão terminou o ensino médio e também pensa em continuar estudando. Especializou-se em informática e tem trabalhado na área.

Da escolha da carreira do magistério e da experiência dos cursos de formação profissional.

A influência da mãe pesou muito na decisão de Luciana em favor do curso de magistério. Na impossibilidade de cursar o ensino superior, a filha teria garantida uma habilitação profissional, um trabalho mais ou menos seguro, como professora primária. Outro fator que a influenciou, segundo enfatiza, foi o fato de já conhecer a profissão, por ter freqüentado a escola durante tantos anos. Mas, na verdade, ela não sabia exatamente se havia feito a escolha correta, carregando consigo a dúvida por muito tempo. Mesmo que o curso fosse visto como apropriado às mulheres, o contexto social da época (meados dos anos 80) era muito desfavorável; havia muitas greves na educação e o prestígio dos professores, com isso, ficava ainda mais rebaixado. O instituto de educação sofria os reflexos da conjuntura desse “universo em turbulência”; ia perdendo, assim, sua importância e a sua identidade. E isso influenciava diretamente na imagem que Luciana fazia da profissão, já considerada não muito “primorosa”. Tudo parecia depor contra a carreira docente, que ia se “desmanchando” junto com o instituto, onde funcionavam ainda outros dois cursos: enfermagem e patologia. Mas o espaço físico era muito bem demarcado. O curso de magistério funcionava em seu espaço próprio, de modo que os alunos não se misturavam. Era uma escola grande, onde os cursos funcionavam de manhã, à tarde e à noite. Luciana, aos poucos, foi se envolvendo com o curso, com a escola, num processo crescente de identificação com a carreira docente, e muito em razão da efervescência do momento, que para ela foi muito positiva do ponto de vista da sua formação pessoal e profissional, segundo faz questão de salientar.

Ao concluir o curso de magistério, ela julgava que havia recebido uma preparação um tanto precária para competir por uma vaga na universidade, embora a mãe a estimulasse sempre nessa direção. Não bastasse a insegurança quanto à formação intelectual recebida, ainda não sabia se queria permanecer na área de educação; tinha dúvidas em relação ao curso de pedagogia, um dos cursos de seu interesse. Mas ela foi aprovada no vestibular, o que lhe causou muita surpresa. Jogar fora a vaga na universidade não parecia razoável; decidiu então cursar pedagogia, mesmo na falta de convicção quanto ao seu futuro profissional.

Tal como no curso de magistério, aos poucos Luciana foi enfronhando-se, envolvendo-se com a universidade, com o curso de pedagogia, e com isso foi mudando ainda mais sua visão da sociedade, do homem, da educação:

Aí eu comecei a me soltar. Eu digo isso porque eu passeava nos departamentos. Eu conheci os professores. Então eu ia, questionava sobre algum assunto. Eu comecei a procurar os professores, a interagir com o grupo de colegas. Assim, a minha construção pessoal dentro da faculdade ocorreu; e aí começou a minha construção profissional. Mas essa profissionalização só ocorreu quando eu consegui a construção pessoal. Tanto assim, que era uma coisa interessante: também na faculdade tinha briga nos departamentos... Foi um grande choque que eu tive, porque a universidade era algo tão utópico que eu achava que lá eu ia ter pessoas cultas do meu lado, que lá eu não ia poder abrir a minha boca, para não falar besteira, que lá havia pessoas que, por terem um certo nível de conhecimento, não radicalizavam, eram pessoas que não tinham picuinhas pessoais, porque eram profissionais. E quando eu entrei lá... Puxa! Que decepção! Departamento brigava com departamento... Se você entrava em um departamento não podia entrar em outro; era briga de poder pela chefia, muito maior do que lá no instituto.

Além de todos esses entreveros, alguns professores questionavam a decisão de Luciana em seguir na carreira: “Eu entrei na pesquisa a convite de uma professora, e essa professora dizia: ‘- Você vai mesmo ser professora?’ Eu até dizia a ela: Você deveria ter feito outro curso, parece que você tem raiva de ser professora. Ela dizia: ‘- Não é isso. Você vai morrer de fome.’ Ela gostava dessa brincadeira.”

Quanto aos conflitos políticos no interior da instituição, ela agora participava mais ativamente:

Eu não podia ficar em cima do muro, porque as pessoas nos encostavam na parede. [...] Então, teve uma ligação muito forte da minha construção pessoal e profissional, no curso de pedagogia. Foi um curso muito bom, eu tenho lembranças pessoais gratificantes, porque eu cresci muito como pessoa e também profissionalmente. Foi o que determinou eu ter optado por fazer o mestrado.

Perguntada sobre o tipo de imagem que tinha de si mesma quando deixou o curso de pedagogia, Luciana responde:

Muito mais educadora do que professora, [...] uma Luciana mulher [...], uma mulher muito mais decidida. [...] A pessoa que saiu de lá foi uma pessoa muito mais resolvida pessoalmente, muito mais decidida, porque já sabia o que queria profissionalmente. E eu acho que isto guarda uma relação muito grande com o pessoal.

Eu acho que quando você sabe o que quer profissionalmente você se fortalece pessoalmente; eu acredito nisso.

Apesar disso, revela também que saía do curso ansiosa, porque tinha dúvidas sobre o seu futuro desempenho profissional.

Da experiência profissional.

Aos 14, 15 anos de idade, Luciana foi ensinar catequese; primeira lembrança de “educadora”, como prefere dizer:

Naquela fase, que você precisa de um título, alguma coisa na vida, um grupo de identificação, eu comecei a freqüentar a igreja católica. Minha família é católica, de formação católica; mas não tem ninguém praticante. Tinha uma igreja a duas quadras da minha casa. Lá havia muita missa de domingo. Comecei a freqüentar, entrando num grupo de jovens. Então surgiu a oportunidade de catequizar numa comunidade carente. Então, lá vai a Luciana com um grupo para essa comunidade carente. Então foi assim. É a primeira lembrança que eu tenho de atuar como educadora, mesmo sendo como catequista. E foi assim durante seis meses. Foi uma experiência muito boa para mim. Não era remunerada, como eu queria, mas foi boa, porque mesmo minha família não tendo uma situação financeira boa, definida, era uma realidade bem diferente daquela que eu vivia. Você estar dentro da favela... Favela em capital é diferente de favela no interior. Então, eu fui para dentro da favela aos 14, 15 anos, e naquela fase em que meu grupo ia para a missa no domingo e de lá para o shopping. E quando eu fui para lá (favela), eu comecei a despertar para outras coisas também.

Dar aula particular e trabalhar com deficientes foram as outras duas experiências de ensino, que vieram a seguir:

Durante o curso de magistério eu dava aula particular; quando eu saí da faculdade eu passei algum tempo dando aula na Educação Especial. Surgiu uma oportunidade de trabalhar na APAE de Fortaleza. Trabalhei quase dois anos lá. Depois eu comecei a me interessar por pesquisa para a universidade. Eu larguei a APAE e fiz a ficha no CNPq, nos três últimos anos da faculdade.

Seu ingresso no mercado de trabalho foi relativamente tranquilo:

Foi bem consciente mesmo, eu sabia que ia acontecer, que eu ia deixar de ser estudante. Eu tinha que entrar no mundo do trabalho. Eu tinha que responder por alguma coisa, porque eu tinha passado quatro anos e meio na faculdade. Então, isso na minha cabeça estava bem claro, sabe? Eu não sofri abalos; mas tive saudade. Tanto é que, no primeiro ano, quando eu já fui fazer mestrado (em Manaus) e viajava para Fortaleza, eu ia lá no curso (pedagogia). Eu gostava de rever os professores. Existia até uma coisa assim: ‘- Você está fazendo mestrado, né?’, ‘- O que você está fazendo?’ Estou fazendo mestrado. Estávamos falando de igual para igual, agora. Eu achava legal essa coisa. E era uma coisa que eles também admiravam: ‘- Fazendo mestrado?’. Lógico! Vou trabalhar com vocês! (toda empolgada). Então, foi um processo que eu não senti. Assim... não foi um baque, aconteceu. Eu sabia que ia acontecer. E foi muito bom profissionalmente. Eu, como pessoa, estava ansiosa para saber o que ia acontecer; profissionalmente também.

Depois do mestrado, a intenção era fazer o doutorado, mas tinha dúvidas:

Eu terminei o mestrado em outubro de 1998. Tinha intenção de fazer doutorado, mas não tinha seleção. Eu também não tinha algo definido na minha cabeça. Assim: o que trabalhar no doutorado? Eu sentia, além disso, necessidade particular... não de virar uma professora real, mas vivenciar uma realidade que eu sei que é singular.

A expectativa de ter “seus” próprios alunos (sentido de posse mesmo, como faz questão de frisar), motivou-a a deixar de lado o doutorado e fazer o concurso na prefeitura (na cidade de São Carlos/SP).

A adaptação de Luciana ao magistério tem se configurado um processo desgastante e “turbulento” (palavra reempregada para se referir às dificuldades enfrentadas no seu exercício profissional). Sua trajetória de formação, assim, parece estar atravessada pela “turbulência”, com todos as conseqüências positivas e negativas decorrentes. Lembremos, a propósito, que ela mesma afirma ter aprendido muito com esse tipo de contexto, que a fez crescer como pessoa e como profissional, porque mudou muito sua visão de mundo, de sociedade, de homem etc.

A principal dificuldade por ela enfrentada é como alfabetizar as crianças; falta-lhe, segundo diz, competência nesse campo. Isso tem resultado em cansaço e até mesmo num grau elevado de estresse, sem que seu entusiasmo, contudo, tenha diminuído. O que ocorre, às vezes, é que ela age de maneira autoritária (definição própria), em algumas circunstâncias, por não saber bem como resolver os problemas de comportamento dos alunos de outro modo. Sua principal fonte de prazer, de satisfação, por outro lado, está nos pequenos avanços no aprendizado dos alunos.

Seu relacionamento com os pais dos alunos e com os demais professores tem sido tranqüilo, embora reclame da pequena participação dos pais na vida da escola e da assimetria nas relações de poder entre os professores, em favor dos veteranos, que são sempre mais informados dos assuntos relativos à carreira docente.

Um ponto bastante destacado por ela é o imbricamento dos papéis sociais que assume. Sua vida profissional mistura-se freqüentemente com sua vida privada, exigindo um esforço enorme para manter uma linha divisória entre ambas. A causa disso está, em sua opinião, no envolvimento intenso com os alunos.

Ainda que avalie como complexa a situação social, educacional, e apesar das dificuldades, dos desapontamentos, Luciana mantém esperanças quanto ao futuro, uma das causas, talvez, da sua satisfação com o magistério e do seu desejo de permanecer atuando como professora.

Patrícia

Da origem socioeconômica e outras características do contexto familiar.

Patrícia diz pertencer a uma família de “classe baixa” (refere-se à condição econômica e social). O pai trabalhou como fundidor quase a vida toda e é analfabeto. A mãe fez até o quarto ano do ensino fundamental e recentemente resolveu voltar a estudar no supletivo. Além de cuidar da casa, da família, sempre se dedicou à atividade de costureira. Ambos, pai e mãe, são nascidos na própria cidade de São Carlos e vivem junto com ela, filha única do casal.

Os pais sempre a estimularam e não mediram esforços para que estudasse, motivo pelo qual ela tem por eles uma admiração e, acima de tudo, uma gratidão muito grande. Fica patente seu empenho em corresponder à expectativa dos pais, o que a levou, inclusive, a ter uma imagem um pouco negativa de si mesma. Presa a este compromisso, ela traçou uma trajetória de vida quase sem nenhum atalho, o que a faz se sentir um pouco “sem sal e sem açúcar”. Lamenta ter tido uma vida sem muita emoção, sem muita ousadia. E este autoconceito só será modificado mais fortemente quando ela começa a trabalhar:

Fui mudar um pouco quando terminei o CEFAM e tive que trabalhar; [...] foi aí que eu comecei a me sentir mais auto-suficiente. [...] Até pouco tempo atrás eu não lutava por meus direitos; então foi mais trabalhando mesmo, principalmente aqui, na escola, que eu fui começar a me conhecer mais como pessoa. Eu tenho responsabilidade sobre 40 crianças; então eu tenho que ter iniciativa de fazer alguma coisa ou não posso ser professora. [...] Agora eu me sinto mais livre para atuar, mesmo tropeçando, cheia de medos, de indecisões. Agora eu sinto que eles (os pais) me vêem como adulta. Pensam: Agora ela pode seguir o caminho dela. Eu senti isso. Não preciso mais ficar tomando atitudes por causa deles.

Mesmo depois de formada, as oportunidades de trabalho não eram das melhores. Ela foi trabalhar numa escola infantil e, posteriormente, num “sacolão”⁴⁰, onde permaneceu por sete meses, absolutamente inconformada:

Eu me decepcionei. Eu falei: Poxa! Estudei, tentei dar o máximo de mim no curso e agora... Queria tanto trabalhar na área e não posso! Eu me lembro que peguei todo o material que eu tinha e joguei tudo. Aí minha mãe falou assim: ‘-Por que você está fazendo isso?’ Eu lhe disse: Nunca vou ser professora! [...] E minha mãe completou: ‘-Não, não faça isso, você vai conseguir, sim!’ Depois, quando fui aprovada no concurso, ela falou: ‘-Lembra o que eu lhe disse?’

Da escolha da carreira do magistério e da experiência dos cursos de formação profissional.

Patrícia conta que gostava da idéia de ser professora. No entanto, o que mais a influenciou a escolher o magistério parece ter sido a condição de analfabeto do pai, que admirava muito a carreira docente.

No momento da escolha ela tinha as seguintes idéias sobre o magistério: “Ser professora era... conhecer, e tentar trabalhar aquele saber. Quer dizer: aquela sensação de que eu seria a dona do saber.”

Sobre o curso de formação em si, o CEFAM, ela falou pouco, cabendo destaque para os seguintes trechos: “O curso foi muito importante. Sem o embasamento teórico que recebi, seria muito difícil atuar como professora. [...] Foi um curso que não ofereceu apenas a formação técnica, mas também uma formação psicológica.” Além disso, ela aprendeu a avaliar a sua própria atuação profissional, a atuação dos amigos professores, e também a diagnosticar problemas relativos ao processo de ensino-aprendizagem. Como aspecto negativo, é mencionado apenas o relativo grau de abstração dos conhecimentos adquiridos, distantes da

⁴⁰ Local onde se vendem produtos alimentícios, sobretudo hortifrutigranjeiros.

realidade da escola pública, dos problemas concretos do fazer-pedagógico cotidiano. Quanto ao ideário, diz que aprendeu a ver a escola pública de uma maneira bastante negativa: “um ambiente extremamente violento, uma escola degradada, feia.”

Da experiência profissional.

Depois de dois anos de formada no CEFAM, Patrícia ingressou na prefeitura, como professora efetiva. No primeiro dia de aula, seu primeiro contato com os alunos foi marcado por muita ansiedade, insegurança, que aos poucos foram dando lugar à tranquilidade, na medida em que ela foi interagindo com eles. A relação de desconfiança inicial, de parte a parte, foi se dissipando, criando condições para um jogo mais aberto, sincero, de conteúdo afetivo mais intenso e favorável. Patrícia tinha de lidar com duas imagens, em certa medida contraditórias: a de autoridade, própria do papel de professora, e a de fragilidade, dada a sua aparência jovial e as suas características físicas, fenotípicas. Com muito jeito, sensibilidade e autoconfiança, ela conseguiu converter a experiência inicial em um dos mais importantes momentos de sua vida, segundo afirma.

Com os demais membros da comunidade escolar ela tem se relacionado bem, enfatizando inclusive que, aos poucos, está conquistando a confiança dos pais dos alunos. Por outro lado, lamenta o grau de exigências imposto pela burocracia da escola. Os alunos, por sua vez, tratam-na de dona, às vezes, mas no geral a chamam de tia. E isso não a incomoda em absoluto, entre outras coisas porque vê no seu trabalho uma “mistura de sentimentos”, querendo dizer, na verdade, que o trabalho educativo envolve uma mistura de papéis: de professora, tia, dona, mãe etc. É um trabalho que não se resume à “conscientização”: “Nós vamos chorar muito no final do ano, quando tivermos que nos separar.” Afetividade e compromisso são aspectos fundamentais, que vão se revelando como necessários ao trabalho docente. O compromisso, aliás, Patrícia já o havia percebido em alguns de seus ex-professores:

Eu achava que eles estavam bastante engajados no compromisso que eles tinham ali, sabe? Eles se doavam inteiramente, o máximo que podiam. É claro, todo mundo tem os seus limites, mas davam o máximo que podiam para fazer o melhor, ensinar da melhor forma, conseguir os melhores resultados. Quer dizer, não eram professores tão rígidos. Eles eram responsáveis.

Esse olhar sobre o trabalho educativo, que permite revelar algumas de suas várias facetas, traz consigo uma consequência perigosa, muitas vezes: um grau elevado de implicação, uma grande mistura da vida profissional com a vida privada. E isso aparece em muitos trechos do depoimento de Patrícia. Mas, de maneira geral, ela tem conseguido equilibrar as coisas. Envolve-se bastante com o trabalho, mas não deixa de se proteger, para não ser totalmente absorvida por ele.

IV ENTRELAÇANDO OS RELATOS DE VIDA: VISÕES SOCIAIS COMPARTILHADAS ACERCA DO MAGISTÉRIO.

Diferentemente do que foi feito no capítulo anterior, neste será feito um esforço para entrelaçar os diferentes relatos. Nos três próximos itens, trataremos de demonstrar como a família, os cursos de formação e a experiência profissional atuaram no processo dinâmico e contraditório de formação das imagens construídas, pelas professoras pesquisadas, acerca do magistério. As idiossincrasias de cada trajetória individual nos impedem de falar em imagens idênticas, mas há muitos elementos semelhantes que nos autorizam a compor um todo mais ou menos articulado e orgânico, constituinte de imagens comuns. Em cada um desses três contextos, não se pode igualmente falar em uma imagem única, pois há sempre um conflito de significados, cuja trama possibilita a percepção de determinadas visões que passam a prevalecer, em detrimento de outras, de acordo com as circunstâncias.

É necessário esclarecer ainda que trabalhar com relatos, simplesmente, não nos permite assegurar muita coisa sobre a prática educativa concreta das professoras, em seu trabalho docente cotidiano, já que sempre há uma distância entre o que se diz e o que se faz efetivamente. Entretanto, a partir das visões expressas nos discursos, em relação ao magistério, em relação a si mesmas etc., é possível inferir o tipo de relação que as professoras estabelecem com a carreira docente, fator importante na definição da sua prática profissional.

Ao falarmos de construção de imagens, estamos nos referindo, neste caso, ao modo como as pessoas dão sentido a uma determinada realidade ou objeto, bem como à forma de articulação dessas imagens com contextos sociais particulares, especialmente aqueles nos quais estão inseridos os grupos a que pertencem essas pessoas. Nessa direção, ao empregarmos os termos *imagem* ou simplesmente *visão*, no decorrer de todo o texto, estaremos nos valendo do conceito de “visão social de mundo”, formulado por Löwy (1987).

Este conceito foi formulado, segundo afirma o próprio autor, tendo em vista a necessidade de superar o magma semântico resultante dos vários significados atribuídos à palavra *ideologia*. Esta expressão foi utilizada pela primeira vez por Destut de Tracy, em sua obra “Elementos de Ideologia”, publicada em 1801, com o objetivo de contribuir com a “ciência das idéias”. Inscrevia-se a obra numa perspectiva metodológica naturalista, positivista. Napoleão, em polêmica com este autor e seus amigos, neo-enciclopedistas, dá ao termo um sentido bem diferente. Ao chamá-los de “ideólogos”, pretende acusá-los de abstratos, metafísicos. Este novo

sentido passa a prevalecer na primeira metade do século XIX e desponta no vocabulário da época. Neste momento, Marx se apropria do termo e o traduz como “falsa consciência”, ligada aos interesses de classe: “mais precisamente, ela designa o conjunto de idéias especulativas e ilusórias (socialmente determinadas) que os homens formam sobre a realidade, através da moral, da religião, da metafísica, dos sistemas filosóficos, das doutrinas políticas e filosóficas etc.”. Lenin, porém, recusa-se a dar à ideologia apenas um sentido negativo, designando apenas a falsa consciência. Ao contrário, ela representa “o conjunto das concepções de mundo ligadas às classes sociais, incluindo o marxismo.” (LÖWY, 1987, p. 10) Karl Mannheim, por sua vez, legitimou o sentido dado por Lenin, ao preservá-lo na expressão “ideologia total”, “definida como a estrutura categorizada, a perspectiva global, o estilo de pensamento legado a uma posição social (*Standortsverbundenheit*)” (LÖWY, 1987, p. 10). Contudo, Mannheim, na mesma obra, dá outro sentido ao termo, bem mais restrito:

sistemas de representação que se orientam na direção da estabilização e da reprodução da ordem vigente - em oposição ao conceito de utopia, que define as representações, aspirações e imagens-de-desejo (*Wunschbilder*) que se orientam na direção da ruptura da ordem estabelecida e que exercem uma função subversiva (*Umwälzende Funktion*). Por outro lado, Mannheim reuniu ideologia (neste sentido) e utopia sob a categoria comum de formas de falsa consciência, isto é, de 'representações que transcendem a realidade', em oposição “às representações adequadas e compatíveis-com-o-ser-social-real (*Seinskongruenten*), ou seja, que Mannheim havia criticado como sendo muito parcial e estrito... (LÖWY, 1987, p. 10-11)

Nesta variação de sentidos, “a confusão e a ambivalência são quase completas.” (LÖWY, 1987, p. 11) Apesar disso, Löwy parte das idéias de Mannheim para encontrar uma definição única e mais apropriada:

A definição da ideologia (em oposição à utopia) como uma forma de pensamento orientada para a reprodução da ordem estabelecida nos parece a mais apropriada porque ela conserva a dimensão crítica que o termo tinha em sua origem (Marx). [...] O pensamento utópico é o que aspira a um estado não-existente das relações sociais, o que lhe dá, ao menos potencialmente, um caráter crítico, subversivo, ou mesmo explosivo. (p.11-12)

O desafio é encontrar uma expressão que, a um só tempo, abrigue os dois sentidos: de ideologia e utopia; que sirva tanto para se referir a ideais conservadores como a ideais subversivos.

Parece-nos que o melhor conceito para designar o que Mannheim chama de 'a ideologia total', quer dizer, a perspectiva de conjunto, a estrutura categorial, o estilo de pensamento socialmente condicionado - que pode ser ideológico ou utópico -, é o de **visão social de mundo**. [...] Contrariamente ao termo 'ideologia total', este não contém nenhuma implicação pejorativa e nenhuma ambigüidade conceitual: o que ele designa não é, por si só, nem 'verdadeiro' nem 'falso', nem 'idealista', nem 'materialista' (mesmo sendo possível que tome uma ou outra dessas formas), nem conservador nem revolucionário. Ele circunscreve um conjunto orgânico, articulado e estruturado de valores, representações, idéias e orientações cognitivas, internamente unificado por uma *perspectiva* determinada, por um certo *ponto de vista* socialmente condicionado.

Acrescentando o termo social - visão *social* de mundo -, queremos insistir em dois aspectos: a) trata-se da visão de *mundo social*, isto é, de um conjunto relativamente coerente de idéias sobre o homem, a sociedade, a história, e sua relação com a natureza (e não sobre o cosmos ou a natureza enquanto tais); b) esta visão de mundo está ligada a certas *posições sociais* (*Standortgebundenheit*) - o termo é de Mannheim -, isto é, aos interesses e à situação de certos grupos e classes sociais. (p. 12-13)

As “visões sociais de mundo” podem ser, portanto, ideologias ou utopias ou podem combinar elementos dos dois conceitos; enfim, podem, dependendo do contexto histórico, converter-se: por exemplo, uma utopia pode se tornar uma ideologia.

A seguir, cabe destacar alguns outros princípios tomados aqui como referência para a análise das entrevistas feita logo adiante, nos três próximos itens. Apoiamo-nos, para isso, nas idéias do sociólogo italiano Franco Ferrarotti (1983), cujo nome se associa ao método biográfico.

Ferrarotti fala sobre sua trajetória intelectual, que, de algum modo, se mistura com a trajetória da própria sociologia, nas últimas décadas. Em ambos os casos, fica patente o esforço no sentido da reformulação de conceitos e técnicas sociológicos para uma melhor análise da realidade social. Relata-nos o autor que suas pesquisas iniciais tinham como preocupação compreender as transformações sociais em curso na Itália, provocadas pelo crescimento da industrialização em algumas localidades tipicamente rurais. No entanto, todo o aparato conceitual e técnico da sociologia da época lhe parecia insuficiente. A transição social, dentro desse modelo interpretativo, não passava de “pura categoria abstrata, um termo integralmente analítico”(p. 42). Ferrarotti via como insuficiente a preocupação exagerada com o enquadramento cultural e as condições objetivas, uma vez que desconfiava da eloqüência dos fatos, duvidava da assertiva de que eles falam por si mesmos. Aos poucos e com bastante critério, esforçava-se para “ligar a biografia individual às características estruturais globais da situação histórica datada e vivida” (p. 41), pois não havia ainda superado a “dicotomia esquemática que opõe o momento idiográfico e a standardização nomotética.” (p. 42) Assim, nos anos 50, a necessidade percebida de um contato imediato e de uma confiança recíproca entre o objeto da pesquisa e o pesquisador o levou à convicção de que por aí passaria a formulação de uma sociologia crítica: “A descoberta da relação de interação acarretada por essa 'confiança',

como base e especificidade da história de vida, devia em seguida revelar-se algo extraordinariamente produtivo para a constituição da sociologia crítica. (p. 43)

Tal empreendimento envolveria muito esforço, de tal modo que o método biográfico não poderia ser visto como um “atalho vantajoso”, porque livraria a pesquisa de certas exigências impostas pelo paradigma epistemológico clássico. Havia uma questão central a enfrentar: “Como a subjetividade inerente à autobiografia pode se tornar um conhecimento científico?” (p. 50) Ferrarotti não conseguia enxergar nas histórias de vida individuais a presença do social, da história geral. Diz ele:

Não conseguia ver os elementos nomotéticos presentes no idiográfico. E isso tinha um efeito redutor em meu modo de conceber a história de vida; [...] não conseguia recolher os elementos de base do que chamo hoje a dialética do social, que consiste essencialmente na relação complexa, não determinável a priori, entre as condições objetivas (datità) e o vivido. (p. 41)

A melhor compreensão da autonomia do método só foi possível depois da compreensão de que o material biográfico não deve ser visto como ilustração dos dados quantitativos, obtidos por meio de questionários e outros instrumentos. A partir de então, o que se procura, inclusive nos dias atuais, é a forma mais correta de exploração de todo o potencial do método biográfico, em si mesmo revolucionário, na medida em que atinge o modelo sociológico naturalista-positivista. Preconiza, acima de tudo, a valorização da interação entre pesquisador e pesquisado, desmistificando a objetividade dos dados e do pesquisador, além de estabelecer novos critérios para a compreensão do que é essencial e do que é marginal em termos dos dados da realidade.

Excetuando a relação de interação que revoluciona a posição tradicional da pesquisa na medida em que pressupõe uma situação de igualdade substancial entre pesquisadores e grupos humanos analisados, o que parece único no método biográfico é o fato de que permite atingir feixes sociais e estruturas de comportamento que, por seu caráter de marginalidade e seu estado de exclusão social, escapam irremediavelmente aos dados adquiridos e elaborados formalmente, assim como às imagens oficiais que a sociedade faz de si mesma. (p. 45)

Os métodos baseados apenas em dados quantitativos apresentam alguns limites, segundo o autor: a) persiste uma estrutura assimétrica na relação pesquisador-pesquisado; b) há uma pré-codificação de perguntas e respostas, que encobre parte importante da realidade; c) há uma

elaboração ilegítima dos dados, que se tornam abstratos e desumanizadores; d) para a definição da amostra, recorre-se, via de regra, a dados oficiais, o que torna o pesquisador “refém da oficialidade”; e) há um enquadramento forçado dos problemas de estrutura e de comportamento, em obediência a uma classificação burocrática, o que elimina a singularidade.

Ainda hoje, pesquisadores continuam a utilizar os dados biográficos apenas como ilustração, como já se disse; além disso, fontes secundárias são, em muitos casos, privilegiadas. Para Ferrarotti, tais tendências precisam ser superadas:

A condição elementar para a renovação do método biográfico passa pela inversão dessa tendência. Devemos abandonar o privilégio concedido aos materiais biográficos secundários. Devemos levar ao centro do método biográfico os materiais primários e sua subjetividade explosiva. Nosso interesse não se refere somente à riqueza objetiva do material biográfico primário mas, sobretudo, à pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador. (p. 49-50)

Nesta “subjetividade explosiva”, para Ferrarotti, está presente a síntese do social:

Cada narração autobiográfica conta, segundo um corte horizontal ou vertical, uma prática humana. Acontece que, se “a essência do homem [...] é, em sua realidade, o conjunto das relações sociais” (Marx, VI tese sobre Feuerbach), toda prática individual humana é uma atividade sintética, uma totalização ativa de todo o contexto social. Uma vida é uma prática que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), interioriza-as e transforma-as em estruturas psicológicas por sua atividade de desestruturação-reestruturação. Cada vida humana se revela até em seus aspectos menos generalizáveis como síntese vertical de uma história social. Cada comportamento e ato individual parece em suas formas mais únicas como a síntese horizontal de uma estrutura social. (p. 50)

Com tais afirmações o imperativo de rigor na escolha da amostra perde vigor, pois todos os indivíduos, indistintamente, carregam em si o social: “a história do sistema está inteira na história de nossa vida individual” (p. 50).

É importante ressaltar aqui que não se trata de dizer que todos os indivíduos refletem o social do mesmo modo, o que significaria vê-lo como um ser passivo frente às estruturas sociais.

Em sentido estrito, “implicamos” o social através de uma introjeção sintética que o desestrutura e o reestrutura, conferindo-lhe ao mesmo tempo formas sociológicas. Mas porque ele é produto de uma práxis sintética, a relação que liga um ato a uma estrutura social não é linear, a relação estrita que existe entre uma história social e uma vida não é, certamente, um determinismo mecânico. (FERRAROTTI, 1983, p. 50-1) [...]

O indivíduo não é um epifenômeno social. Em relação às estruturas e à história de vida de uma sociedade, ele se coloca como pólo ativo, impõe-se como práxis sintética. Bem longe de refletir o social, o indivíduo dele se apropria, o mediatiza, o filtra e o retraduz projetando-o em outra dimensão, aquela, em definitivo, de sua subjetividade. Não pode abstrai-lo, mas não o suporta passivamente; ao contrário, o reinventa a cada instante. (p. 51)

Assim, o método biográfico propõe um paradoxo central: o individual reproduz o social ao mesmo tempo que o nega. Por isso mesmo ele representa uma porta de acesso privilegiada para o social, visto de maneira dinâmica e não estática: “se somos, se cada indivíduo representa a reapropriação singular do universal social e histórico que o circunda, podemos conhecer o social partindo da especificidade irredutível de uma práxis individual” (p. 51).

Se é possível então “ler uma sociedade através de uma biografia”, o método fica legitimado pelo seu valor heurístico, pela sua especificidade epistemológica, pois

a biografia sociológica não é unicamente um relato de experiências vividas, é igualmente uma microrelação social. [...] Não se conta sua própria vida [...] a um gravador; conta-se a outro indivíduo. As formas e conteúdos de um relato biográfico variam de acordo com o interlocutor; dependem da interação que o campo social da comunicação representa. Situam-se no interior de uma reciprocidade relacional. [...] A ilusão de objetividade nega a qualidade relacional do relato biográfico... (p. 52)

Mais do que contar uma vida, o relato biográfico “conta uma interação presente graças ao intermediário de uma vida.” (p. 53) Por isso mesmo, a “leitura sociológica de uma biografia encaminha-se através da hermenêutica da ação social que reinventa a biografia, narrando-a no quadro de uma interação que o observador não deve eludir mas sim viver num modo ativo até o final” (p. 53).

Cabe salientar que se a biografia é “reinventada”, não se deve falar em “resgatar” o passado, dados os múltiplos sentidos que ele assume. A biografia, então, não só revela singularidades vistas a partir de cada história individual, mas também a partir do olhar de um mesmo indivíduo, dependendo das circunstâncias em que ela é narrada. É uma singularidade, enfim, que varia em função das pessoas e do contexto. Levando isso em conta, é apropriado considerar que tais singularidades só são perceptíveis à análise sociológica quando esta se vale da situação clínica, na qual os papéis se alternam na relação. É o que defende Ferrarotti, ao dizer que “a entrevista biográfica nos parece um exemplo perfeito do pólo clínico das ciências humanas.” (p. 54)

A práxis humana é enfim uma práxis totalizante. O ato é visto como síntese ativa do sistema social e a história individual é vista como história social totalizada por uma práxis. Para uma melhor compreensão é melhor destacar a definição de práxis:

A noção de práxis humana totalizante (que tomamos emprestado de Sartre, mas que encontramos formulada mais rigorosamente em Tarde e Simmel, para ficar entre os sociólogos) não considera os comportamentos humanos (atos, biografias) como os reflexos passivos de um condicionamento do geral, isto é, da sociedade. Esses comportamentos exprimem, ao contrário, uma práxis sintética que destrutura-reestrutura os determinismos sociais. Não são as resultantes mecânicas de influências exteriores enquanto se apropriam dessas influências graças a uma atividade sintética que a retraduz em atos individuais irreduzíveis a seus fatores determinantes. [...] O homem não é o objeto passivo pretendido pelo determinismo mecanicista. Cada ato ou comportamento humano contém em seu campo a presença simultânea e ativa dos condicionantes externos e da práxis humana que os filtra e os interioriza totalizando-os. (p. 55-6)

Pensando na questão metodológica, no procedimento de coleta dos dados por meio do método biográfico, não se pode afastar nunca da idéia de “feedback circular”, como faz questão de frisar Ferrarotti:

O observador é, estranhamente, ridiculamente, implicado no campo de seu objeto. Este último, longe de ser passivo, modifica continuamente seu comportamento em função daquele do observador. Procedimento de feedback circular que ridiculariza qualquer presunção de conhecimento objetivo. [...] Torna-se, assim, um conhecimento de dois graças à intersubjetividade de uma interação. (p. 56)

Com tudo isso, é possível reafirmar que a especificidade do método biográfico está na razão dialética que lhe dá base, no seu próprio modelo heurístico, que rompe com o quadro lógico-formal e mecanicista do modelo científico naturalista-positivista, impróprio para as ciências humanas.

Como conclusão, cabe destacar, com base nos autores citados, alguns aspectos relacionados a este trabalho de investigação. Iniciemos pelo perigo da perda de identidade, de que falavam Sader e Paoli (1986), quando nos metemos num tipo de investigação em que as categorias não estão já todas montadas previamente. De fato, entre definir a lógica das narrativas e deixar que elas se expressassem apenas como dados a serem interpretados pelo leitor, muitas vezes oscilamos: apressamo-nos vez ou outra na interpretação dos dados a partir de esquemas pré-fabricados, outras vezes os expusemos sem a constituição de uma boa narrativa, capaz de

lhes atribuir sentido. Ao tomar consciência disso, a volta era necessária. Assim, devemos aceitar que os dois extremos - deixar que os dados falassem por si só ou apagar a realidade por meio de esquemas explicativos que resolvem logo tudo - podem estar presentes nos itens seguintes, mas houve sempre o esforço para fugirmos de um e de outro. E a experiência nos mostrou que este é um desafio permanente. Na análise dos relatos das seis professoras, portanto, seja na descrição dos seus perfis socioeconômicos, seja no entrelaçamento das diferentes narrativas para encontrar imagens comuns, tentamos alargar a noção do real e preservar a “multiplicidade de espaços onde se faz a classe.” (SADER; PAOLI, 1986, p. 65)

Outro aspecto a destacar é que, seguindo a orientação de Ferrarotti, optamos pelo material primário em lugar dos secundários, com o objetivo de ver fluir a subjetividade dos indivíduos entrevistados. A partir dela selecionamos, ao final, os elementos em comum para tentar compor um tipo de visão social compartilhada, uma síntese social possível a partir do coletivo. Esta não foi uma tarefa fácil, uma vez que a subjetividade pode se perder no conjunto das informações misturadas, no cruzamento das narrativas. Juntar as falas sem deixar que o significado particular de cada uma se perca é sempre uma operação arriscada.

1 Imagens construídas no interior do grupo familiar.

1.1 Profissão docente e mobilidade social.

Por se tratar, na maioria dos casos, de pessoas oriundas de camadas sociais baixas, a necessidade de trabalhar desde muito cedo se coloca logo como um imperativo na vida dessas professoras. Por outro lado, há uma constante preocupação, tanto da família quanto delas próprias, em prosseguir nos estudos, dentro das possibilidades de cada uma, sobretudo aquelas de ordem material, econômica. A conciliação entre trabalho e estudo é o elemento comum que atravessa a trajetória de vida de quase todas as professoras. Umas começam a trabalhar já desde a infância, enquanto outras passam a ajudar no orçamento doméstico quando atingem a adolescência ou o início da juventude. Nesse esforço de conciliação das duas atividades, ser professora representa uma alternativa profissional das mais adequadas, embora muitas delas, no momento em que vão para os cursos de magistério e de pedagogia, se interessem por outras

profissões. Observa-se, em alguns dos depoimentos, que outras alternativas profissionais seriam meios mais seguros de se conquistar melhores condições materiais de existência e maior prestígio, tendo como referência o meio social de origem. Não obstante, na impossibilidade de atingir esse objetivo, a carreira docente acaba se colocando no limite do possível. É vista, contraditoriamente, como uma possibilidade de ascensão social e como uma conquista bastante modesta frente à expectativa profissional original, pelo menos para algumas delas. O ingresso paulatino na carreira vai se concretizando por meio dos cursos de formação profissional - curso de magistério e de pedagogia, com exceção de uma das professoras, que, em lugar deste último, cursou ciências sociais.

O quadro a seguir demonstra o interesse profissional das professoras.

Quadro 2: *Opções profissionais das professoras na adolescência ou início da juventude.*

Professora	Carreiras profissionais de interesse, manifestadas na adolescência ou no início da juventude.
Ana	arquitetura, psicologia, estilista, letras
Eliana	computação
Fabiola	psicologia
Flávia	computação
Luciana	serviço social, psicologia
Patrícia	sociologia

Fonte: Pesquisa de campo, 1999.

Em nenhum caso há escolha explícita pela carreira docente, o que não significa, contudo, que ela não se colocasse como objeto de desejo ou pelo menos como possibilidade profissional.

Fabiola, por exemplo, desde a infância, demonstrou interesse em ser professora:

É uma coisa assim... Eu nunca gostei muito de professor; eu não tenho nenhum professor, até hoje, no qual eu me espelhei, eu nunca tive um professor que me inspirasse o desejo de ser igual a ele. [...] Eu penso no meu prazer de ser professora... sinto prazer em ensinar, ver o avanço de um aluno. Por isso que falei que ser professora estava escrito, já estava no meu sangue. Eu nunca falei: Eu vou ser professora por isso, por isso... eu simplesmente quis ser professora porque eu gostava mesmo de ensinar o meu irmãozinho. Minha mãe sempre trabalhou, então eu sempre ensinava ele. Deixava de fazer a minha lição para fazer a dele. Ensinar me dava muito prazer, eu adorava, eu adoro até hoje; então eu acho que é isso... Não sei se alguma coisa a mais

me leva a ser professora, a não ser o prazer de ver o avanço da criança, principalmente. Não gosto de dar aula para adolescente, não vejo avanço nisso.

[...]

Eu nunca pensei, assim, em me formar... fazer uma coisa que me desse dinheiro, nunca pensei. Acho até que eu era a chata da classe. Quando tinha greve (eu só estudei em escola pública, fiz só o magistério no Diocesano – escola particular), eu não aceitava que um professor deixasse de ensinar porque estava ganhando pouco. Eu me propus a ser professora mesmo sabendo que ia ganhar pouco; então não adianta fazer uma greve porque se ganha pouco. Eu já entrei nisso sabendo, tenho que me conformar. Eu não entrei nisso pra ganhar dinheiro. (Fabiola)

A docência não estava à altura da expectativa do seu grupo familiar:

Quando eu escolhi mesmo, estava na oitava série: Vou ser professora! Era uma época de muita greve dos professores, época em que os professores tinham um salário muito baixo. Então, quer dizer... quando você comentava que ia ser mais um daqueles... imagina a cara dos tios, das tias, que me adoram... Havia brincadeiras, por parte dos irmãos, do tipo: -Ah, você vai ser a pobre da família, vai ser professora. (Fabiola)

Apesar de tudo, Fabiola não abria mão da escolha: “Não me incomodo que eles digam isso, como também nunca me incomodei de ser chamada a pobrezinha da família”.

Patrícia também tinha afinidade com o magistério, embora não no mesmo grau e nem tenha manifestado isso tão prematuramente. Quando criança, não pensava em profissão alguma. Apenas aos 14-15 anos surgiu a idéia de ser professora, quando cursava a 8^a série do ensino fundamental: “Sabia que queria estudar, gostava da idéia de poder ser professora.” Além de gostar da profissão, havia ainda uma outra razão, talvez mais fundamental, relativa à escolha: o drama do pai, que não sabia ler. “Eu acho que foi a situação de ver o meu pai sem saber ler. É estranho explicar objetivamente. [...] Eu acho que isto me ajudou a procurar o magistério; de certo modo, me incentivou, porque sempre que ele precisava ler ele pedia ajuda. Era horrível.” Por isso mesmo, o pai “idolatrava” a profissão de professor.

As demais professoras, em contrapartida, decidiram-se pela profissão menos pela questão da identificação com ela e mais porque ela se enquadrava melhor nas suas estratégias de inserção social, dados os limites e as possibilidades de apoio do grupo familiar.

Para Flaísa, a bolsa de estudos do CEFAM lhe garantiria escapar da obrigação de trabalhar para ajudar a família:

Quando terminei a 8ª série, tive que escolher o que fazer na vida. Resolvi então fazer o CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), porque eu ficaria ali o dia todo e porque, a primeira coisa que me interessava, receberia a bolsa de estudos que o CEFAM dava. Não era preciso estar trabalhando. Era uma forma de conciliar 'trabalho' e estudo. Não é uma coisa que meu pai havia imposto, era um desejo meu; e ainda assim me renderia algum dinheiro. Dessa forma, eu deixaria meu pai para os outros três irmãos, financiando-os, porque a situação do país foi piorando a cada dia, os filhos crescendo... e todos na escola... Então eu acho que queria liberar; mas eu queria também um pouco mais de liberdade. A outra opção minha era fazer computação, um curso particular, e trabalhar durante o dia. Mas como eu passei no vestibulinho, nunca mais pensei na computação e fui para o CEFAM. (Fláisa)

A escolha do curso de pedagogia, por sua vez, representou a reafirmação da carreira escolhida, além de se relacionar com o contexto da cidade, um local de boas oportunidades de estudo e também de grande competitividade em termos de mercado de trabalho.

Eu queria seguir pelos caminhos da educação. E também, uma coisa que eu acho marcante na cidade de São Carlos: Eu acho que jamais seria esta pessoa que eu sou se eu não tivesse mudado de cidade, em função da trajetória da minha família. Do resto da minha família, de todos os meus primos, eu sou a única pessoa que tem nível superior. Então eu acho que São Carlos foi decisiva para mim, para eu ser o que eu sou. Eu tenho certeza que, se eu tivesse morando em São Paulo, eu não seria a pessoa que sou. Não faço idéia do que eu estaria fazendo, mas... [...] A história da minha família inteira é uma história diferente, de pessoas que não foram ligadas à escola. Acabavam saindo e não terminando, e aí acabavam indo para o mercado de trabalho porque precisavam, mas sem uma profissão definida. Então eu acho que eu canalizei todas as minhas energias para o espaço-escola, que me levou a isso. (Fláisa)

No caso de Luciana, sua decisão de cursar o magistério foi fortemente influenciada pela mãe:

Um belo dia ela chegou para mim e disse: '-Vai ter seleção para o Instituto de Educação de Fortaleza, para o magistério (refere-se ao curso). Você tem interesse?' Naquela altura, tudo para mim era interessante. [...] E a minha mãe alegava o seguinte: '- Se você terminar e não conseguir passar no vestibular, você pelo menos tem um emprego, pelo menos tem um meio de sobrevivência.' Porque se eu terminasse o magistério e não entrasse na faculdade, o que é que eu ia fazer? E ela colocava a necessidade de um curso profissionalizante, porque só com o ensino médio ficaria mais complicado. (Luciana)

Não totalmente convencida, Luciana procurou conhecer outros cursos, mas acabou aceitando a sugestão da mãe:

Eu até cheguei a fazer inscrição na Escola Técnica, na dúvida. Mas lá tinha Edificações, Mecânica, Turismo. Eu fui lá assistir a um monte de palestras, mas não me despertou. E, por fim, vi que nada disso me interessava, pelo menos naquele momento. Eu tinha curiosidade em tudo; por mim eu cursava tudo, mas no fim, quando eu comecei a escutar sobre os cursos, sabe... Não sei... Acho que... Não sei o que me deu, e eu fui para o magistério.

[...]

Querendo ou não, a gente sabe o que é ser professora, porque você passa uma vida na escola. Então, você convive com professores. De certa forma, na minha cabeça, ser professora era algo que eu sabia o que era; sabia que não era, assim, um primor de profissão. Mas tem aquela coisa assim: depois eu vou conseguir arrumar um emprego. Mas eu nunca tinha ouvido falar em magistério, embora eu tenha convivido com o magistério, porque tinha vida escolar. (Luciana)

Tanto para a mãe como para a filha, portanto, o magistério não era “um primor de profissão”, mas garantia um diploma e era também uma atividade considerada conhecida.

Ao decidir-se pelo curso de magistério, Luciana sentiu-se um pouco inferiorizada, porque as amigas foram estudar em escolas particulares: “Eu tive muitas amigas que quando terminaram a 8ª série foram para as escolas particulares, melhores, e aí eu tive um pouco de preconceito; não porque eu ia fazer o magistério, mas porque eu ia para a escola pública.”

O curso do magistério a estimulou a seguir seus estudos no curso de pedagogia, mas ainda restava dúvida se deveria seguir pelos caminhos da educação. Ela não havia decidido nem mesmo se ia fazer curso superior, que lhe parecia algo meio distante, fora de alcance, embora a mãe sempre tivesse apontado nessa direção. Só que sua dúvida acerca do magistério ainda permanecia: “Eu não tinha certeza que queria fazer pedagogia, porque tinha outros cursos que eu também achava interessante, como psicologia, serviço social, outros cursos que eu achava ter algo a ver também com educação, indiretamente...” O ingresso no curso não foi ainda suficiente para dirimir as dúvidas:

Será que eu quero pedagogia? A alternativa que eu tenho é essa. E aí? Então foi tudo isso que apareceu na minha cabeça. Tanto é que não sabia de bolsa, teste. Eu saía correndo de casa, ia direto para a faculdade, assistia às minhas aulas... Não fazia muitas disciplinas, a não ser aquelas da grade, optativas eu não fazia. Fazia só isso e voltava para casa. E eu passei um ano assim. Não vou dizer que foi um ano perdido, mas... (Luciana)

Deixar o curso de pedagogia, porém, não parecia uma boa estratégia: “Eu sabia que ia terminar a pedagogia, mesmo que não gostasse.” (Luciana)

Ana, quando terminou a 8ª série do ensino fundamental, pensou em fazer curso técnico, no período da noite, para poder trabalhar. Porém, ela perdeu a matrícula. Pensou em seguida em

cursar o CEFAM, onde conseguiria uma bolsa de estudos para continuar estudando e, ao mesmo, ajudar financeiramente a família, uma exigência do pai. Acontece que ela não se sentia preparada para concorrer às vagas, motivo por que optou pelo curso de magistério em outra instituição, sem nenhuma bolsa, o que, evidentemente, não agradou ao pai. Diante de tal situação, Ana afirma ter “caído” no curso de magistério: “Eu fui meio jogada, né? [...] Eu caí, assim... [...] Eu me joguei no magistério.”

Por causa dos problemas de relacionamento na família (falta de diálogo e de afeto) e da impossibilidade de cursar arquitetura, Ana passou a interessar-se por outra carreira:

Na época eu queria psicologia. Sempre quis entender alguma coisa..., sempre quis... Talvez eu quisesse psicologia para me entender, entender as coisas da minha casa. Sempre isso me inquietou. [...] Era aquele mito de achar que o psicólogo era... Ele é psicólogo, nossa! Era como se o psicólogo fosse um Deus, né?

Ao submeter-se aos exames de ingresso para o curso de letras, Ana foi novamente reprovada. Então “caiu” também no curso de pedagogia, como ela própria reitera, encerrando seus sucessivos “fracassos”, como faz questão de salientar.

Eliana decidiu-se pelo curso de magistério aos 18 anos, depois de já haver cursado o primeiro ano do ensino médio. Nesse mesmo ano ela resolveu se casar, e o casamento foi um dos fatores mais determinantes da escolha do curso. Sabia que, a partir daquele momento, os cuidados da casa, do marido iam fazer parte do seu cotidiano, mesmo que não se entusiasmasse com isso. Pensou então em abraçar uma profissão que, supostamente, permitisse conciliar a vida profissional com os cuidados do lar e da família. Deixou de lado seu principal desejo, que era fazer computação:

Eu tinha mania de falar que eu ia fazer algo na área de computação. Quando os computadores surgiram, pelo menos mais perto dos meus ouvidos, eu comecei a fazer um curso de computação. Então tinha um tal de Basic 1, Basic 2, linguagens diabólicas. E quando eu comecei a fazer esse curso, eu vivia sonhando. Lá perto da minha casa foi construída uma empresa enorme, que se chamava Central de Processamentos. Eu ficava falando que ia trabalhar lá. Eu lembro que até a minha irmã chegou a falar muito: ‘- Você não vai trabalhar lá nunca, você vai é casar-se’. Naquela época essa era uma coisa que se falava muito: o casamento tirava a pretensão daqueles que viam algum horizonte nos estudos, no trabalho mais qualificado. (Eliana)

Se o casamento poderia representar um obstáculo a mais, nem por isso sua crença em melhorar de vida desapareceu: “Eu pensava em ganhar bem, em ascensão social, em subir na vida, coisas deste gênero.”

A escolha do curso de pedagogia se deu num outro contexto, menos “natural”, simbolicamente falando, pois fazer faculdade não era uma expectativa muito presente.

Eu prestei universidade de alegre. [...] À época, eu não era uma estudante instruída, eu não sabia o que era vestibular, o que era FUVEST, em que universidade eu poderia estudar; eu não sabia nada, absolutamente nada. Tanto que quando eu passei na UFSCar eu fui fazer inscrição na USP. Eu não tinha a menor noção de nada, de carreira... (Eliana)

Ela via o pedagogo como sendo um “professor curinga, aquele que dá aula de tudo.”
Cursou pedagogia ao mesmo tempo em que continuou trabalhando na loja de sapatos. Conciliou as duas atividades.

Pelos depoimentos, é possível afirmar que, em alguns casos, o magistério não representava para as professoras, no momento em que elas escolheram a profissão, o caminho ideal para a conquista de uma melhor condição material de existência e de um maior prestígio social. Mas, sem dúvida, há o reconhecimento de uma certa mobilidade social ascendente:

Fui adquirindo um certo respeito com essa história de curso superior, de passar no vestibular; teve um certo ponto de orgulho. Aí eu acho que eu saí um pouco da normalidade. (Eliana)

Às vezes eu estou estudando, falando alguma coisa... ele pára e fica horas olhando eu escrever, eu fazer... Eu conto como foi meu dia, pergunto... [...] Hoje em dia, ser professor é quase não ser nada, tanto econômica como culturalmente. Caiu muito a categoria do professorado. Mas meu pai sempre gostou muito, idolatrou muito o professor. (Patrícia)

Cabe destacar que, a par dessas referências mais diretas, há sinais menos explícitos de afirmação dessa mobilidade, que, a rigor, assumem a função de legitimá-la. São freqüentes, por exemplo, as referências das professoras à vida difícil, laboriosa dos pais para manter o sustento do grupo familiar e principalmente para garantir a elas um futuro melhor, por meio dos estudos.

Meus pais sempre nos deram muito apoio, em tudo, porque eles não tiveram apoio. Foi aquela mudança: não fazer o que os pais fizeram. [...] Sempre houve muito incentivo para seguir. A orientação do pai, especialmente, era sempre a seguinte: “-Nós temos condições de pagar uma faculdade. Se você não entrar numa estadual, nós pagamos uma faculdade. Porque eu não tive oportunidade; eu tive que fazer depois de casado.”[...] Então... sempre foi assim na minha casa, meus pais sempre falaram isso. [...] Tínhamos professores particulares quando precisávamos. Pegavam fundo mesmo, não deixavam a gente relaxar no ensino. (Fabíola)

Meu pai e minha mãe nunca me forçaram, nunca deram muito palpite em relação ao que eu ia ou não deixar de fazer, embora sempre dissessem que queriam ter filhos engenheiros (...) Eu nunca fui uma pessoa de brincar na rua. Os meus amigos eram sempre os amigos da escola. Eu geralmente não me aproximava das pessoas que eram mais ou menos da minha idade, no meu bairro; eu achava que não era a minha. Eu fui para a escola muito cedo também, com 5 anos e meio. [...]

Meu pai me colocava numa escola particular, caso não encontrasse vaga. [...]

Eu tinha uma ligação muito grande com a minha mãe, pedia que ela visse se eu estava lendo corretamente, mas eu já sabia de cor. [...] ...eu fui direto; às vezes sinto que preciso descansar um pouquinho. (Flávia)

Meu pai nunca teve um emprego muito fixo, mudava-se a todo momento por causa dessa crise. [...] Meu pai é um pouco de tudo. Já foi gerente de supermercado, representante comercial, vendedor de produtos químicos. Assim, eu posso falar que meu pai nunca teve muita estabilidade profissional, tanto que hoje em dia ele está desempregado. A mainha... É interessante: foi dona de casa durante muito tempo. É o padrão da mulher nordestina, submissa, bem dona de casa, cuidando dos filhos. Em determinado momento da vida a situação ficou muito ruim e ela começou a dar aula particular em casa. Então, ela pegava os colegas dos meus irmãos que estavam indo mal e ensinava-lhes o dever de casa, dava uma orientação. [...]

A mainha sempre colocava que não ia obrigar, mas que gostaria muito que eu fizesse uma universidade. (Luciana)

Eu tinha muito estímulo dos meus pais; sempre se preocuparam muito, sempre estiveram muito presentes; analisavam o meu desempenho diário na escola. Por exemplo: O meu pai podia não entender nada, mas sempre perguntava: Como foi? Já a minha mãe, estava sempre ali, analisando os cadernos, ajudando-me nas tarefas, indo a todas as reuniões, sempre muito presente. [...]

Eles são pessoas, assim... de muito boa vontade; pessoas que lutaram muito para que hoje eu pudesse ser professora, para que eu pudesse estar numa universidade. Acho que eu devo tudo a eles; eles foram muito marcantes, no sentido de estarem sempre ali, em todos os momentos da minha vida... [...] Acho que dificilmente alguém não gosta dos pais... mas eu gosto demais dos meus, no sentido de apego, porque eles lutaram muito, eles sofreram muito. E hoje eu me sinto bem, me sinto feliz em poder estar ajudando, de poder estar fazendo por eles um pouquinho só do que eles fizeram por mim. (Patrícia)

As dificuldades de cada um desses pais, o esforço e a crença nos estudos expressam um princípio ético baseado no sacrifício e que será também assumido pelas filhas:

Essa era a sina, não tinha jeito; de toda forma, eu ia trabalhar. [...]

Trabalhava de dia no comércio, mas era muito sacrifício para mim. Eu saía do comércio às 18h25, ia para o ponto às 18h30, de onde seguia para a faculdade e voltava para a casa meia-noite. Jantava e depois ia dormir todos os dias uma hora da manhã, para depois acordar às 6h00 para ir trabalhar de novo. [...]

...eu nunca repeti um ano, não tenho experiência de fracasso escolar. (Ana)

Eu nunca fui de largar nada.[...]

Eu nunca tive muita infância, adolescência; nunca fui muito em festas, em clubes, em bailes, em danceterias.[...]

Eu tinha de estudar de manhã, trabalhar à tarde e à noite, das 14 às 22h, chegar em casa, dedicar-me aos serviços domésticos e ir para a escola no outro dia às 7h da manhã. (Refere-se ao período em que cursava o primeiro ano do curso de magistério)[...]

Eu, nessa época, entrei numa fase de soltar os bichos. Eu conheci uma turma de amigas, umas casadas outras não, que era muito jóia. Eu comecei a aprontar muito, fazia bagunça, saía muito, cabulava aulas para ir ao shopping... Eu me lembro que a gente ia patinar no gelo, em pleno sábado a gente combinava de ir comer feijoada... Então tinha umas coisas muito legais e eu fui no embalo. Eu acho que eu estava tendo uma liberdade que eu não sabia cuidar. (Eliana)

Eu sempre fui aquela aluna, assim, ... que sempre teve notas boas [...]Podia não gostar, mas estava ali, fazendo o que tinha de ser feito. [...] Eu era aquela aluna que nunca pirava, que nunca faltava às aulas; só faltava mesmo quando estava muito doente [...] Minha vida é um pouco sem sal e sem açúcar. Uma das coisas que eu acho que interferiu neste meu jeito de ser foi o fato de eu ser filha única, o fato dos meus pais sempre fazerem as coisas por mim. Por isto digo: Minha vida é um pouco sem sal e sem açúcar. [...] Havia amigos meus que, por exemplo, não tinham notas legais, mas sabiam viver muito melhor do que eu, sabiam resolver problemas, coisas do dia-a-dia, tinham mais iniciativa própria, mais autonomia. (Patrícia)

O referido princípio do trabalho duro tem como base um certo “ascetismo leigo”, expressão de Max Weber, utilizada por Sennett (1999) ao referir-se à velha ética do trabalho:

A seriedade da velha ética de trabalho impunha pesados fardos ao eu trabalhador. As pessoas tentavam provar seu próprio valor pelo seu trabalho; em forma de “ascetismo leigo”, como o chamou Max Weber, o adiamento da satisfação podia tornar-se uma prática profundamente autodestrutiva. Mas a alternativa moderna para a longa disciplina de tempo não é um verdadeiro remédio para essa autonegação. (SENNETT, 1999, p. 118)

A trajetória de vida das professoras, portanto, é marcada sobretudo pela mobilidade social ascendente, baseada no princípio do “ascetismo leigo”. Na essência, essa perspectiva traz em si uma forte contradição. Atribuir ao esforço da família e ao esforço pessoal a razão dessa mobilidade significa reconhecer alguma legitimidade na ordem social estabelecida, um certo caráter democrático nas instituições reguladoras. Por outro lado, a vida dura, que impôs a essas famílias até mesmo um grau elevado de resignação, de privação, é prova de uma sociedade injusta, cujas riquezas e privilégios são desigualmente distribuídos. Em vários trechos das entrevistas, citados ou comentados em outras partes deste trabalho (sobretudo no item que trata do perfil socioeconômico das professoras e no item que vem logo a seguir), se observam, por parte das professoras, tanto as razões objetivas das dificuldades para conseguirem competir de igual para igual com jovens de origem social mais favorecida, quanto as razões subjetivas: a

autoculpabilização ou o baixo sentimento de auto-estima, resultado de experiências sucessivas, às vezes, de “fracasso”. Provas disso aparecem no momento em que as professoras, quando ainda adolescentes ou jovens, iam ingressar no ensino médio e, principalmente, no ensino superior.

...eu me lembro que umas colegas foram fazer o CEFAM; e eu não fui, porque eu fiquei com medo do vestibulinho do ano anterior. Eu achava que não tinha competência para passar no vestibulinho...[...]
... eu tinha certeza que não ia passar; uma coisa assim... um fracasso. Eu tinha certeza que não ia passar no vestibular. (momento do vestibular para ingressar em psicologia)[...]
...mas quando prestei o vestibular na UNESP, no primeiro dia eu fui e falei: nem vou nos outros dias, porque eu sei que vou estar perdendo o meu tempo. Eu estava faltando do serviço para prestar vestibular. [...] ... e ainda assim, quando eu passei, eu falei: alguém trocou minha prova. [...] Eu não me conformava que tinha passado... (Ana)

Eu prestei pedagogia sem a menor crença em passar. [...] Nunca me imaginei fazendo um curso superior.[...] Eu saía de casa pra fazer as provas do vestibular sabendo que eu não ia passar. Eu pensava: Nessas universidades públicas só estuda gente inteligente. (Eliana)

...era uma coisa até meio... eu digo que meio utópica para mim. Acho que tinha um pouco de preconceito de minha parte, porque eu estudava em escola pública, fiz magistério... Então tinha aquela coisa assim... não vou passar! Vestibulares são muito concorridos. [...] Eu achava a minha formação falha, tanto que quando eu me escrevi na Federal, eu poderia ter me inscrito na Estadual. Mas eu disse: Não! Vou fazer minha inscrição só na Federal, vou ver como é que é; e se eu passar... quer dizer: já que eu não vou passar, vou fazer o Cursinho, aquela coisa, bem... Tanto é que foi uma surpresa, literalmente falando. Eu mesma não esperava ter passado. Eu cheguei em casa dizendo: Mãe, se eu tivesse estudado, eu teria passado. [...] Eu não esperava passar no vestibular, era algo um pouco mais longe dos meus planos. (Luciana)

Do ponto de vista da origem de classe, portanto, algumas das professoras demonstram que o magistério não representava, no momento de se decidir por uma profissão, o caminho mais seguro em direção à conquista de uma melhor condição de existência material e de um status social mais elevado. Não obstante, reconhecem elas que tiveram algum êxito e que o mesmo foi fruto de um esforço da família e delas próprias, perspectiva que serve para legitimar suas trajetórias de vida. Permanecer tantos anos na escola, conseguir formar-se como professoras na universidade pública, ingressar via concurso na carreira docente, são conquistas legitimadas pela sociedade por meio de suas instituições. Por isso, em função de terem superado a posição social dos pais, prevalece entre as professoras pesquisadas o sentimento de êxito, de orgulho, maior do que o ressentimento de não terem alcançado a profissão dos sonhos. Sob a ótica do seu grupo social de origem, as credenciais educativas, principalmente o diploma de professora, deram a essas jovens uma qualificação importante, que não se esgota na qualificação técnica. Maria Alice

Nogueira, por exemplo, faz referência a esse ponto, destacando o sentido da escolarização para esse segmento social:

No plano mais geral da socialização e da integração social das novas gerações, a escola aparece como o elemento responsável e o meio de acesso por excelência aos saberes mínimos imprescindíveis aos novos modos de vida social e política. Dela se espera também que transmita os valores, os comportamentos, o sentido da disciplina, em síntese, a formação moral requerida pelas sociedades contemporâneas. Instruir e socializar: as famílias populares não dissociam essas duas funções da escola (De Queiroz, 1981, p. 83). Além disso, e como parte das novas exigências sociais, enxerga-se nos certificados escolares (o diploma), o meio necessário para se escapar às condições mais precárias de existência. E a confiança depositada na escola para esses fins não se esgota na busca de um posto mais qualificado na divisão técnica do trabalho (e portanto melhor remunerado), mas expressa ainda a aspiração a um lugar simbólico (ser alguém na vida) que afaste a ameaça da desqualificação social. (NOGUEIRA, 1991, p. 91)

É possível concluir que, para o grupo familiar e para as próprias professoras, a profissão docente não era vista como portadora de uma legítima qualificação profissional, dada sua imagem social ambígua, construída historicamente, como nos revela Adorno (1995). Não obstante, ela serviria para uma melhor inserção social. Ainda que apenas no plano simbólico, o diploma de professora garantiria uma certa qualificação social; e neste caso, a formação universitária, no curso de pedagogia, assume um significado muito maior do que a formação de nível médio, no curso de magistério.

1.2 Profissão docente e relações sociais de gênero.

A relação dessas professoras com a profissão docente também tem muito a ver com o fato de serem mulheres, com a posição que elas ocupam nas relações sociais de gênero, o que envolve outra perspectiva de análise, ainda que muito imbricada com aquela que privilegia a origem social.

Com exceção de uma apenas, as demais professoras destacam com certa ênfase seu envolvimento, quando crianças ou jovens, com atividades consideradas tipicamente femininas, dentre as quais aquelas vinculadas fortemente ao ato de instruir, educar. Essas atividades se davam no âmbito doméstico ou fora dele, e não apenas de forma lúdica. Durante a infância, por exemplo, algumas se dedicaram aos cuidados dos irmãos menores ou de outras crianças, na

condição de babás. No início da juventude, foram trabalhar como domésticas, professoras de pré-escola ou no comércio: loja de roupas ou sapatos, sacolão, mercearia. Isso não significa que não procuraram outras atividades, consideradas masculinas. Nas últimas décadas, como informa Bruschini e Lombardi (2001), notam-se duas tendências importantes: primeiro, o trabalho remunerado passou a fazer parte, de maneira acentuada, do projeto de vida das mulheres; segundo, o acesso delas a carreiras tradicionalmente reservadas aos homens tem crescido extraordinariamente. Os interesses profissionais das seis professoras, conforme quadro apresentado, confirmam a tendência: arquitetura, psicologia, computação, letras não podem ser consideradas profissões tipicamente femininas. Além disso, outras posturas e atitudes concretas das professoras entrevistadas, conforme se vê nos depoimentos, apontam para a mesma direção. Elas foram rompendo com certos preconceitos de gênero para conquistar um novo papel social, distanciando-se da tradição patriarcal, da qual alguns valores ainda se encontram presentes nos dias atuais. Luciana, por exemplo, faz críticas severas ao comportamento machista do pai, e fala em tom de lamentação do papel submisso da mãe, enquanto “mulher nordestina”. Logo quando ingressa no curso de magistério, ela começa a conquistar sua autonomia, à medida que se afasta um pouco do controle dos pais. Isso se acentuará ainda mais quando ela vai para o curso superior, até se desligar totalmente dos pais ao iniciar o mestrado: faz questão de dizer que foi viver a 2000Km da família, querendo expressar simbolicamente a conquista definitiva da sua independência. Eliana, por sua vez, embora tivesse pensado em ser professora para dar conta dos cuidados da casa e do marido, o que num primeiro momento parece expressar uma atitude conservadora, logo que ingressou no curso de pedagogia, deixou o marido morando em São Paulo, capital, e foi para São Carlos, interior. Ou seja, colocou seu interesse profissional em primeiro plano: “eu não conseguia me imaginar dona de casa, do tipo daquelas que ficam cuidando dos filhos, do marido, essas coisas...” (Eliana) Esses dois casos ilustram, de maneira mais clara, aquilo que também se identifica nos relatos das outras quatro professoras: uma alteração da identidade feminina, cada vez mais estruturada a partir do trabalho remunerado. Convém salientar, aliás, que já as mães das professoras entrevistadas, mesmo tendo se dedicado principalmente aos afazeres domésticos, durante suas vidas, também desempenharam atividades remuneradas, especialmente nos momentos de dificuldades econômicas, em que os maridos ficavam desempregados ou apenas seus rendimentos não eram suficientes para o sustento do grupo familiar. Na geração das mães já está presente o embrião dessa mudança de identidade das mulheres: “Minha mãe está terminando o segundo grau agora. Voltou. Ela, quando casou, parou de trabalhar e de estudar, e agora, depois dos filhos criados, retornou para terminar o segundo

grau.” (Luciana) As mães de Flávia e de Patrícia também voltaram a estudar, assim que se liberaram um pouco dos encargos domésticos, familiares. Isso mostra que, além do trabalho remunerado, elas procuram também uma qualificação profissional e social. Essa perspectiva pode explicar o maior empenho e incentivo das mães, se comparadas com os pais, para que suas filhas estudassem.

A escolha de um tipo de qualificação desvinculada do espaço doméstico, como é o caso dos cursos de formação profissional, indica que essas mães avaliam a formação que receberam, circunscrita ao âmbito privado, como de menor valor; sentem-se, por isso, desqualificadas. Voltar aos estudos depois de adultas representa, para essas mães, realizar o desejo da qualificação formal, institucionalizada, antes impossível, dadas as condições desfavoráveis, principalmente a obrigação de cuidar da casa e dos familiares.

Em realidade, o trabalho doméstico que elas sempre desempenharam, os conhecimentos e habilidades que adquiriram ao longo de suas vidas, um jeito próprio de ser e de conceber o mundo, nada disso, de fato, é reconhecido socialmente, razão pela qual não é sem base concreta que elas buscam um tipo de formação vista socialmente como de maior prestígio. Aceitar, contudo, como de menor importância, o tipo de qualificação resultante do processo de socialização a que estiveram submetidas ao longo de suas vidas significa, em tese, admitir a desvalorização da mulher diante do homem. Em outros termos, assume-se como legítima uma qualificação definida a partir do viés masculino, dada a histórica divisão técnica do trabalho, na qual a mulher ocupa a esfera privada, espaço da reprodução, e o homem a esfera pública, espaço da produção. Em síntese, esta é uma contradição que acompanha o processo de emancipação da mulher.

Cabe destacar que, para as professoras entrevistadas, no momento da escolha da profissão docente, esta não aparecia como possibilidade efetiva de qualificação profissional, dada a sua aproximação com as atividades de “cuidado”, associadas ao âmbito privado, território feminino por excelência. Portanto, se do ponto de vista de classe, como vimos anteriormente, o magistério, em alguns dos casos, representava apenas a profissão possível, não a desejável, ocorre o mesmo do ponto de vista do gênero. Nas entrevistas é possível identificar isso:

Eu sempre quis ser professora, apesar de que, quando entrei na adolescência, quando comecei a fazer o curso de magistério, me deu um tipo de coisa assim: Ah!... professorinha babaca? Cuidar de criança é babaca... uns pensamentos assim, de adolescente, né? Mas depois eu voltei. É claro que se eu tivesse nascido em outra família, se tivesse um poder aquisitivo diferente, eu ia querer ser arquiteta. (Ana)

Querendo ou não, a gente sabe o que é ser professora, porque você passa uma vida na escola. Então, você convive com professores. De certa forma, na minha cabeça, ser professora era algo que eu sabia o que era... (Luciana)

Eu juro que eu pensava que ser professora era legal: duas férias por ano...; então era aquela coisa, completamente imatura. [...]

Sobre o pedagogo: Relacionava-o com um professor curinga, aquele que dá aula de tudo. (Eliana)

Eu acho que ser professora, para mim, está no sangue. [...] eu simplesmente quis ser professora porque eu gostava mesmo de ensinar o meu irmãozinho; eu sempre fui mãezona do meu irmãozinho. (Fabiola)

Eu dava aula para mim mesma. Era como uma brincadeira, não tinha aluno, só tinha eu, pois meus irmãos eram menores e geralmente não participavam. Então eu estudava, dava aulas para a parede; inclusive eu rabiscava as paredes, eu escrevia, eu explicava... E se eu não entendia, explicava de novo, e assim eu estudava. Eu ouvia muito a minha voz, sempre. E foi sempre assim, direto: em voz alta e como professora mesmo, falando para as paredes. Mas não lembro de ter pensado nenhuma vez em ser professora, embora fosse uma atividade que eu gostava muito enquanto brincadeira. Sempre fui boa aluna, sempre tive facilidade para estudar. (Fláisa)

Em resumo, as diferentes falas reiteram o seguinte: ser professora é quase a mesma coisa que ser uma babá; para ser professora não é preciso muita qualificação, pois a própria condição de aluno já nos é suficiente para aprender o ofício; ser professora é desfrutar de privilégios, como, por exemplo, gozar de duas férias anuais; a docência é vocação, está no sangue; ensinar é algo que se assemelha a uma brincadeira. À medida que os atributos para o exercício do magistério são identificados com aqueles que dão base a um tipo de qualificação mais presente entre as mulheres, dado o seu processo de socialização, a profissão é posta sob suspeita enquanto tal.

A referência feita, em capítulo anterior, ao debate travado no âmbito do feminismo ocidental (Carvalho, 1999), apontou a existência de duas correntes principais: de um lado, aquela que defende a igualdade das mulheres em relação aos homens por via da conquista dos mesmos direitos econômicos, sociais e políticos, o que passa, necessariamente, por uma desejada aproximação da experiência social de ambos, renegando a experiência feminina; do outro lado está o “feminismo da diferença”, que postula o reconhecimento social da experiência da mulher, tão legítima quanto a do homem, não havendo razão alguma para a distinção de valor quanto à qualificação social de ambos os sexos. No caso concreto das professoras entrevistadas, suas trajetórias se voltaram para a aquisição de uma qualificação social conferida pela escola e pelos cursos de formação profissional - curso de magistério e de pedagogia. Isso representa a

legitimação de um conceito masculino de qualificação. Exemplo disso se observa quando as professoras manifestaram desejo por algumas profissões tipicamente reservadas aos homens, ou quando “aceitaram” como menos relevante a formação que receberam a partir do processo de socialização próprio do seu grupo social de origem e da sua condição de mulher, no contexto das relações sociais de gênero. Porém, na impossibilidade de alcançar carreiras masculinas, restou-lhes garantir alguma legitimação, embora menor, da sua trajetória. E isso se daria por meio de uma atividade identificada historicamente como feminina. Estamos reconhecendo, com isso, a existência de uma escala de valores: o reconhecimento social é muito maior quando se trata de atividades ditas profissionais e masculinas; em seguida, algum grau de reconhecimento também é conferido àquelas atividades profissionais identificadas como femininas; por fim, vêm aquelas atividades que se encontram fora do raio de abrangência do conceito de profissão, sem esquecer que também aqui há um desnivelamento de sexo: numa mesma atividade remunerada, a mulher ganha menos do que o homem, o mesmo ocorrendo entre as atividades ditas profissionais.

Além de comprovar que a escolha profissional das professoras foi bastante influenciada pela origem social delas e pelo fato de serem mulheres, como muitos estudos já têm demonstrado, é possível ainda perceber o seguinte: esses dois fatores determinantes se articulam de forma muito dinâmica, não cabendo qualquer afirmação categórica em favor da maior ou menor influência de um ou de outro; além disso, a escolha profissional se dá num processo eivado de contradições, tanto do ponto de vista da posição de classe quanto de gênero das professoras.

2 Imagens construídas no interior dos cursos de formação profissional.

Com exceção de Patrícia, as demais professoras cursaram magistério e pedagogia, cursos que assumiram significados muito distintos, porque se situam em lugares diferentes na estrutura dos níveis de formação, ainda que estejam ambos situados dentro de uma mesma área profissional.

O quadro a seguir demonstra o percurso de formação das seis professoras entrevistadas, com destaque para as áreas, os níveis e as instituições, se públicas ou privadas.

Quadro 3: *Percurso de formação das seis professoras entrevistadas, com destaque para as áreas de conhecimento, níveis de estudo e tipos de instituição (pública ou privada).*

	curso de nível médio	instituição	curso de nível superior	instituição
Ana	magistério	escola estadual	pedagogia	universidade pública
Eliana	magistério	escola estadual	pedagogia	universidade pública
Fabíola	magistério	escola particular	pedagogia	faculdade privada
Fláisa	magistério	escola estadual (CEFAM)	pedagogia	universidade pública
Luciana	magistério	escola estadual	pedagogia	universidade pública
Patrícia	magistério	escola estadual (CEFAM)	ciências sociais	universidade pública

Fonte: *Pesquisa de campo, 1999.*

Trataremos dos dois cursos em separado, iniciando pelo magistério. Pelos depoimentos, é possível verificar que este curso não era visto pelas jovens como uma possibilidade de formação cultural, científica, nem mesmo técnica, capaz de conferir um bom grau de qualificação social e de prestígio, mas como uma qualificação que lhes assegurasse a ocupação de um nicho do mercado, de um meio de vida mais ou menos adequado, na falta de outras oportunidades profissionais. Quando se tornaram alunas do magistério, depararam-se, o tempo todo, com sinais por elas interpretados como indicadores de um curso de baixa qualificação e de pouco prestígio. Começemos pelo contexto social e político da época, meados dos anos 80:

Era um universo em turbulência. [...] Nesse período teve greve, disputas internas dentro da própria escola; então eu acho que nesse aspecto meu curso saiu perdendo. Não que eu me oponha a greves, a disputas; são importantes para a formação, nos dão um olhar mais crítico; mas fica como se a escola tivesse desmanchando. Tanto é que hoje em dia eu nem sei se existe lá em Fortaleza o instituto e em que condições está. Eu li numa reportagem anos atrás que o governo ia transformá-lo em Escola-Modelo, ia pagar para as alunas fazerem o curso em dois períodos, o que eu acho que também não deu em nada. (Luciana)

Além desse contexto mais amplo, em alguns casos, mesmo no interior das instituições onde o curso funcionava, havia contra ele um clima de desdém por parte dos alunos de outros

curso e até mesmo da equipe de direção e dos próprios professores, o que, em tese, poderia reforçar ainda mais a imagem negativa que as próprias jovens tinham dele, ou, contrariamente, fortalecer um sentimento de indignação e resistência.

Pô! Eu estou fazendo um curso de magistério, minha irmã trabalha e estuda à noite, mas ela tem roupa e o dinheiro dela pra sair, né? Como vai ser? Eu vou terminar o magistério, vou dar aula, não vou dar... Vale a pena?... Umas coisas assim sempre pairou... Bom, continuei fazendo o magistério... O pessoal tirava muito sarro, achava que eu não devia fazer magistério, que era coisa de menina boba; achavam que era babaca, que não sei o que, essas coisas assim... [...] Vai ser professorinha? Professorinha é babaquinha, que fica cuidando de criança! Havia muito preconceito dentro da própria escola; [...] os alunos que faziam colegial tiravam o maior sarro de todas as alunas do magistério. Era uma coisa, assim, muito... [...] Na escola, a classe do magistério sempre estava entre as piores salas no ano, no Álvaro Guião. Eu estudei lá quando o Álvaro Guião foi reformado, e nós... Nossa sala era no saguão. Embaixo não era uma sala, era um saguão, um *hall* onde todo mundo transitava, e tinham as carteiras. Então, tinha a escadaria de madeira; todo mundo descia da escadaria e nós na sala de aula. Os professores não chamavam a atenção os alunos que desciam batendo os pés. Nós não tínhamos carteiras. Imagina ter aula num lugar onde todo mundo transita! É uma sala que nós tivemos, uma sala que era minúscula. Então, havia algo do tipo: É magistério mesmo, pode ficar em qualquer lugar! Nunca foi levado a sério, né? Esse sempre foi o magistério no Álvaro Guião, onde eu estudei. Foi sempre rejeitado. Isso era evidente. Todas as pessoas com quem eu conversava na época diziam que sempre as piores salas eram do magistério; e ele não era levado a sério mesmo. [...] As professoras eram muito diferentes. Assim: do magistério com os professores que davam aula no curso, no segundo grau normal. Uma vez, uma professora de física que não dava aula no magistério ficou na nossa sala pra dar aula. Aí ela deu uma prova e falou que ia largar a nossa sala, porque todo mundo tinha tirado E na prova. Mas ela não apresentou as provas pra nós. Ela falou que a gente era..., quis dizer que nós éramos muito burras. [...] Isso era mentira, porque eu tinha feito os exercícios. Eu poderia não ter tirado A, mas pelo menos um C eu tinha tirado, e era evidente que tinha outros colegas que eu sabia que não tinham ido mal na prova. Mas ela não apresentou, falou que tinha jogado tudo fora, porque não compensava... Do tipo: -Não compensa nem corrigir, vocês são muito burras! Eu não vou dar aula pra vocês! Era um desprezo muito grande, né? Agora, as outras professoras, do magistério, tratavam a gente como no jardim da infância. Era só mulher, uma coisa super feminina, aquele doce. Tinha muita enrolação nas aulas, muita coisa assim... tempo jogado fora. Hoje eu analiso..., ninguém tinha aquela seriedade no magistério; era aquela coisa assim: magistério é festa! Vamos trazer bolo, vamos cantar parabéns! Umas coisas, assim, muito... Sabe, são meninas... Do tipo: - Vocês vão ficar em casa! Vocês vão ser mães!... Umas coisas, assim, muito... Eu avalio que talvez esse preconceito seja porque nós não éramos, assim, levadas com aquela consciência de professoras mesmo; era uma coisa muito infantil, uma enrolação. A gente aprendia matemática para aprender a ensinar continha de dividir. Então, matemática pra gente era da quarta série. A gente ficava muito revoltada com isso, brigava muito, discutia, porque a gente achava que a gente deveria ter... Não porque a gente vai ensinar continha de dividir facinha é que a gente tem que aprender só continha de dividir. A gente queria um ensino melhor, queria coisas melhores, queria estar vendo um... coisas diferentes...

[...]

Quando eu estava no magistério era uma visão superingênuo. (Ana)

Fica evidente, no depoimento, o clima de desprestígio e de falta de seriedade que envolvia o curso de magistério. Há um descompromisso por parte dos poderes constituídos, demonstrado pelas precárias condições de funcionamento do curso, mas há também um fator cultural, uma certa visão social dentro da qual a professora primária não precisa de uma formação muito específica e consistente. E isso também tem a ver, sem dúvida, com a questão do gênero, como

frisa muito bem Ana. A visão do magistério se confunde com a visão que se tem do papel social da mulher, cujo desempenho tem a ver mais com os atributos femininos do que com uma qualificação profissional. As alunas reagem, resistiam contra esses preconceitos; brigavam em favor de uma melhor formação cultural, científica e técnica. Além do sentido positivo dessa reivindicação, podem nela estar presentes fragmentos de uma imagem distorcida do fazer-pedagógico do/a professor/a do ensino primário. Quando Ana fala, por exemplo, das festas, do tratamento dado pelas professoras (como se estivessem no jardim da infância), um tanto infantil, pode estar expressando uma negação do afeto no âmbito das relações, ou ainda a negação do clima social inerente à infância.

Nesse sentido, pode haver, por parte dela, uma visão estreita da profissão docente, presa a uma imagem profissional baseada sobretudo na qualificação técnica, o que denuncia um tipo de identidade profissional, sempre associada com a concepção que se tem do saber docente. É o que nos afirma Tardif, quando define três modelos de identidade dos professores: O primeiro é o modelo do “tecnólogo” do ensino, que “se define por possuir competência de perito no planejamento de ensino, e sua atividade é baseada num repertório de conhecimentos formalizados oriundos da pesquisa científica”. O outro modelo é o do prático “reflexivo”,

muito mais associado à imagem do professor experiente do que à do perito [...], sua ação não se limita à escolha dos meios e à resolução eficaz dos problemas, mas engloba também decisões em relação aos fins e uma reflexão sobre aquilo que Schön (1983) chama de *problem setting* (em oposição a *problem solving*), isto é, a construção da atividade profissional em contexto, de acordo com as características particulares e as contingências das situações de trabalho. Além disso, o prático se serve muito mais de sua intuição e seu pensamento é caracterizado por sua capacidade de adaptar-se a situações novas e de conceber soluções originais.

O terceiro modelo é o do *ator social*, no qual “o professor desempenha o papel de agente de mudanças, ao mesmo tempo em que é portador de valores emancipadores em relação às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escolar.” (TARDIF, 202, p. 302-3) Os indícios apontados no discurso de Ana podem indicar a necessidade de afirmação para ela do modelo do “tecnólogo” do ensino.

Fabiola, logo no primeiro ano do curso de magistério, passou por algumas experiências que resultaram na sua reprovação. A primeira delas foi bastante positiva: sentimento de liberdade. O prédio da escola em que estudava estava em reforma; o curso, portanto, passou a funcionar nas instalações de uma faculdade de direito, com espaços muito amplos, muito arborizados, com

grandes áreas abertas. “Até então eu só tinha estudado em escolas de muros altos, com fechaduras; eu me vi, no primeiro ano de magistério, imensa, aberta, na faculdade de direito. [...] Eu não estudava, faltava das provas... aquela coisa... deslumbrada. Então eu reprovei.” (Fabiola) A segunda experiência, ao contrário, foi bem negativa: a atitude de um professor. “Eu vinha fresquinha da oitava série, fiz uma prova e ele me deu meio, de nota. Olhou na minha cara e disse: ‘- Você é péssima! Como quer ser professora escrevendo mal desse jeito? Você é horrível!’ E aquele auditório enorme... tinha cinquenta alunos na sala... acabou comigo para o ano inteiro”. (Fabiola) A terceira experiência também tem a ver com o comportamento de uma professora com toda a turma de alunos. “Uma professora aposentada estava brigando, então pode ser que isso tenha sido também uma causa” (Fabiola) Enfim, por todas essas razões, “não deu certo aquele ano de magistério”. Fabíola transferiu-se para uma escola particular, onde seguiu o curso até o fim. “Eu pus na cabeça que o problema não era comigo; eu queria ser professora e estava consciente disso, o problema tinha sido com a instituição, com os professores de lá, então eu fui fazer magistério no Diocesano, pedi transferência. Voltei a fazer o primeiro ano lá.” (Fabiola) Mas no Diocesano também houve problemas:

No primeiro dia de aula, os professores entraram... três aulas; os três professores olharam bem para a classe, trinta alunos...: ‘-O que vocês estão fazendo aqui? Para que vocês querem ser professores? Está em tempo, vão fazer um colegial normal, saiam fora daqui, vão embora!’ E eram professores. [...]Disseram: ‘-Vocês vão ganhar mal, vão ser discriminados.’ Eu fiquei indignada com eles, mas não foi por isso que eu desisti... também, eu nunca pensei..., eu achava que eles estavam errados, sempre. [...] O meu ideal era ser professora. Então, não importava o que eu estava vendo; o que eu queria mesmo era ser professora... e eu tive muito pouco contato com sala de aula. (Fabiola)

Indignada, Fabíola reage, a exemplo de Ana, a um tipo de imagem social da profissão docente. O clima institucional da escola também não era dos melhores. Como o curso de magistério funcionava junto com outros cursos, inclusive de nível superior, ele era considerado, naquele âmbito, como de baixa categoria. Além disso, os alunos do próprio magistério não tinham como objetivo a sala de aula, efetivamente. A perspectiva era fazer faculdade, pós-graduação e não trabalhar no ensino primário. E isso era, inclusive, incentivado pelos próprios professores. “Eu acredito que eles não incentivam tanto a sala de aula e sim mais o degrau de cima.”

O sentimento de liberdade experimentado por Fabíola encontra um paralelo no depoimento de Eliana. Basta ver, no item anterior, quando ela fala que “soltou os bichos”, querendo ressaltar

as intensas atividades sociais e de lazer que ela mesma se permitiu quando estava cursando magistério e pedagogia. Chega a afirmar que, naqueles momentos, estava recuperando a infância e a adolescência “perdidas”, por causa das restrições impostas pela vida apertada, economicamente falando, e de tempo escasso, dado o ingresso prematuro no mundo do trabalho. Porém, além de recuperar o tempo “perdido”, pode haver nesta atitude de “soltar os bichos” uma relação estreita com a maneira dela enxergar a profissão docente, o mesmo ocorrendo com Fabíola. Embora ela tenha sido reprovada também no primeiro ano do curso de magistério, consegue cursá-lo mesmo sem grande dedicação, sem muito empenho, o que induz à idéia de que a docência não é algo que demanda muita formação, seja ela geral, ou seja específica.

No depoimento de Flaísa, diferentemente do que ocorre com Eliana, observa-se uma relação muito intensa com o curso de magistério. Ela desenvolve uma resistência bem mais ativa, através de uma espécie de militância em favor do CEFAM. Por isso, vai se identificando muito com o curso, cujos aspectos negativos são quase inexpressivos: alguma atitude um pouco autoritária por parte da instituição e, principalmente, um currículo mal estruturado em termos de conteúdos: de um lado os fundamentos, de outro as disciplinas mais práticas, as metodologias etc. E muitas vezes, por exemplo, Flaísa não compreendia o sentido das disciplinas que formam, no currículo, o bloco de fundamentos (no caso, disciplinas de início de curso, menos específicas, como história da educação, filosofia, sociologia, etc). Não enxergava sua utilidade, sua relação com as atividades práticas. Sobre os aspectos positivos, aí sim surge um discurso carregado de sentimentos e de argumentos para enaltecê-los.

Foi uma experiência muito boa, encontrei pessoas muito boas lá, professores muito bons, tanto em relação à formação de conteúdos quanto política. Também foi um grupo muito importante para mim, que passou a andar junto comigo, como pessoa e como profissional. A valorização das pessoas, no magistério, é muito grande, e o compromisso também. Quando eu entrei no CEFAM, ele estava começando. Então as pessoas que trabalhavam lá eram extremamente interessadas em que ele desse certo, tinham uma vontade muito grande de fazer acontecer mesmo. Tínhamos dificuldades, assim... até de espaço físico. Não tínhamos um prédio, era emprestado. Havia também dificuldades administrativas... O coordenador pedagógico é quem fazia toda a parte burocrática, fazia o papel de diretor. E nessa época começou a haver um certo embate quanto a posturas políticas mesmo. Acho que foi um grupo muito forte, e a gente começou a crescer junto e fazer opções quanto à forma de ser mesmo, de acreditar e a paixão pelo magistério foi crescendo. Hoje já tenho mais clareza de muita coisa, da imaturidade mesmo da época. (Flaísa)

O CEFAM estava nascendo e ela fazia parte do grupo que tentava viabilizá-lo, consolidá-lo. As dificuldades, como vemos, em lugar de desanimá-la, funcionavam como um elemento

mobilizador, que gerava entusiasmo. Ela se educava nesse contexto, altamente formador. Percebemos isso aos poucos, a partir dos fragmentos da entrevista:

Era uma casa, porque ficávamos o dia todo ali. Havia um relacionamento muito intenso, tanto de companheirismo como de briga também. Era muito peculiar. Existia, na própria sociedade são-carlense, um preconceito em relação à gente: Éramos as meninas que... o pessoal que não fazia nada. Diziam que nós só íamos lá por causa da bolsa. Éramos discriminadas em relação às meninas que estudavam no Álvaro Guião.⁴¹ Esta escola era tradicional e o CEFAM não. Mas eu acredito também que a discriminação se devia ao fato de nós não termos uma casa, entende? Não tínhamos espaço físico que era nosso. Então, administrativamente, fazíamos parte do Luis Augusto⁴² e usávamos o espaço físico do Paulino Botelho. Só isso já era um choque, porque no Paulino Botelho 99% dos alunos eram homens e no CEFAM 99% eram mulheres. Portanto, as estruturas do Álvaro Guião e do Paulino Botelho eram muito diferentes. Assim, até a realização de muitas atividades, no período da manhã, não era possível, porque a Paulino Botelho só funcionava de manhã e de noite. Apenas à tarde nós tínhamos espaço livre para circular pela escola; livre, meio entre aspas. Então, não tínhamos um lugar que era nosso, éramos sempre hóspedes, nem sempre muito bem-vindos. Era uma espécie de imposição para que as escolas nos emprestassem os espaços. (Fláisa)

Noutro momento, Fláisa destaca que havia grupos diferentes de alunos na escola: os mais e os menos interessados nos estudos. Ela pertencia ao grupo dos mais dedicados: “Meu grupo sempre foi um grupo forte, todas as pessoas gostavam de estudar, todos levavam muito a sério o que estavam fazendo; ficou um grupo coeso. [...] Foi um grupo que vingou, tem três pessoas já acabando o mestrado.” Mas, além das diferenças, havia uma coesão de todos, por causa de uma característica muito própria do CEFAM:

não era permitida a reprovação. Reprovou? Cai fora! Perdia-se a bolsa, perdia-se a vaga e não se podia mais voltar. Então, era uma coisa que movia muito a escola isso de ajudar a recuperar aqueles que tinham maiores dificuldades. Havia as ovelhas desgarradas, que acabavam reprovando mesmo e indo embora... Era a relação que a gente tinha lá... Foi uma fase muito marcante.

Não apenas por isso foi marcante. Havia também uma motivação comum de lutar em favor do CEFAM:

⁴¹ Conforme já explicitamos no item 4 do cap II, trata-se de uma escola pública importante, tradicional de São Carlos, cujo prédio imponente, do início do século e estilo neoclássico, abrigou a antiga Escola Normal.

A luta pela escola era total, todos se envolviam, mesmo que não fosse falando, se colocando à frente de algum movimento. Estava todo mundo ali. Isso era uma característica forte da instituição... Eu acho que o que movia muito isso era a visão das pessoas de fora com relação à gente: o fato de nós não termos uma casa. Mas enquanto isso não acontecia, todos nós fazíamos o melhor possível: não tínhamos sala, mas fizemos aulas de matemática na praça. Agora, há uma outra característica marcante: começou a haver uma diferença política entre os professores. E os alunos começaram a se envolver com o grupo dos mais politizados, de professores que foram muito marcantes para nós. Começou haver então um boicote: como eram professores contratados, no final do ano havia uma nova seleção, mas não era muito coerente, nem justa. A cada ano o critério era diferente e a tendência foi eliminar tais professores. (Fláisa)

A forma de atuação dos professores tinha um caráter formativo importante: “Era na formação mesmo, era na maneira de tratar, de respeitar, na forma de ouvir, na força que nos davam enquanto pessoas que estavam ali. Então não era uma fala, era um exemplo mesmo de uma forma de ser.” Há destaque de um ou outro professor, mas o importante é que todo o contexto, o clima institucional atuavam nessa direção: “Não tem uma fala, uma pessoa, era a situação, o dia-a-dia da gente.” Em síntese, havia uma identidade grupal muito forte no CEFAM, que se assentava sobre alguns pilares: necessidade de conquista de uma “casa” (os desabrigados); necessidade de lutar contra o preconceito dos de fora, de superar estereótipos (os discriminados); necessidade de sobrevivência, vinculada ao recebimento da bolsa de estudos (os carentes). E todas estas fontes de significado ganhavam peso, fortaleciam-se sob o comando, a liderança dos professores.

Toda a formação de Fláisa no CEFAM apresenta dois lados importantes: o primeiro foi a visão redentora da educação, dado, talvez, o entusiasmo da experiência, somada à fase da adolescência, tão propícia a este tipo de atitude; o segundo tem a ver com o fato de que as alunas do CEFAM tinham realmente como perspectiva trabalhar no magistério. Ou seja, havia um clima institucional que favorecia realmente uma formação capaz de dar alguma base de identidade àqueles que realmente queriam se dedicar ao ofício de mestre:

Nós achávamos que a educação poderia salvar tudo. [...] Nós queríamos ser agentes multiplicadores mesmo. [...] Ser professora parecia, assim, como um sonho, um ideal. [...] Acho que o esforço da gente era estar tentando captar tudo que era novo, diferente, que a gente acreditava, para que quando chegássemos a uma sala de aula, fôssemos capazes de transformar, sentindo-se professoras... Mas acho que o ‘ser pessoa’ vinha em primeiro lugar. [...] O objetivo da formação estava voltado sempre para a escola, sem descartar a

⁴² Igualmente, trata-se de outra escola estadual antiga, abrigada em um prédio simples. O mesmo se pode dizer da escola Paulino Botelho, citada a seguir, embora esta ostente também um pouco mais de exuberância arquitetônica, além de ser bem maior. É o prédio que abrigava a antiga Escola Industrial da cidade.

possibilidade da pessoa crescer academicamente, mas sempre voltado para a escola de 1ª a 4ª série, sim. (Fláisa)

Apoiando-nos nos modelos de identidade elaborados por Tardif, podemos dizer que Fláisa se aproximou, naquele momento, do modelo do “ator social”, dada a evidência do conteúdo político da ação que movimentava os atores sociais daquela instituição, em favor do CEFAM. E ela destaca esse conteúdo político na ação dos seus professores, que lhes serviram de exemplo. Havia um lastro de idéias e ações que sedimentava as relações sociais e interpessoais no interior daquela instituição e que criava uma base identitária comum. Portanto, para Fláisa, os discursos e práticas que desqualificavam o magistério não serviram, como em outros casos, para reforçar ainda mais a imagem já negativa que ela tinha da profissão.

Não apenas Fláisa vai se identificando com o curso. Com outras jovens também ocorreu o mesmo, na medida em que foi havendo um grau crescente de envolvimento com ele.

Nesse sentido, diz Ana: “Aí eu comecei no magistério e... fui gostando.” Luciana, por sua vez, descreve os diferentes perfis dos alunos da sua escola, que constituíam três grupos, para, em seguida, afirmar que se identificava com um deles, passando depois a pertencer a um outro, mais ativo:

As alienadas, que não estavam nem aí, tanto faz como tanto fez; para elas, se deu aula deu, se não deu não deu. Tinha aquela aluna que entrava no instituto mais engajada, comprometida, que ia lá na direção e brigava, metia a boca, sabe? E era contra a direção porque achava que ela era autoritária, antidemocrática; e tinha o terceiro grupo, que queria entender, estar a par da situação, sabe?, que conseguia conviver entre os grupos dos professores sem se envolver. [...]

Eu acho que eu fiquei um bom tempo no primeiro grupo, pela minha própria história, de como eu entrei ali: estava só querendo ver primeiro se gostava. Depois fui para o terceiro grupo, sabe? Minha mãe diz que eu falo muito. Eu concordo, mas assim... eu sempre consegui me movimentar pelas salas dos professores, eu tinha uma boa relação com os professores, com os alunos, mas nunca fui muito engajada. Eles estavam reclamando de salas, um dia. Eu não ia, mas eu entrava e saía do centro acadêmico, que era grêmio naquele período; eu entrava e saía da diretoria, e saía para a cantina... Eu tinha facilidade muito grande de entrar e sair dos ambientes de lá; então dava para escutar um pouco de um lado e um pouco do outro, e eu tinha o objetivo claro de me informar. (Luciana)

De algum modo, a dúvida em relação à permanência no curso foi diminuindo. Se o envolvimento com as questões mais políticas dava-se apenas parcialmente, o mesmo não ocorria com relação a outras atividades. Luciana passou, pouco a pouco, a participar muito intensamente

da escola, o que lhe foi dando um maior sentimento de autonomia e uma outra visão do magistério:

Acho que foram os primeiros passos para a minha construção pessoal e também da minha identidade profissional. E aí não é devaneio. Ela está completamente relacionada com esse momento, de transição minha lá dentro. Assim, foi nesse momento, não radicalizando, que eu me dei conta que eu ia sair dali e atuar como professora. E esta, principalmente, foi a minha maior preocupação. [...] Logo após o estágio eu passei a vivenciar mais o curso de magistério [...] Eu me movimentava muito na escola, eu a freqüentava muito em outro período, eu gostava muito da escola; eu não me envolvia na parte do grêmio, da política, mas eu tinha um envolvimento na parte da dança, do lazer, das festas, e isso me permitia uma certa projeção entre os professores e a direção. Por isso, eu conseguia transitar entre eles, não é?; eu sentava na cantina com os professores, eu conversava coisas da escola..., porque um problema de greve... Era assim: eu não era contra a greve, mas eu queria saber a razão da greve. Eu sempre questionava como nós alunos poderíamos ajudar na greve, sem ter que fincar a cara. E era essa uma das minhas angústias, era esse o momento em que eu comecei a solidificar a minha identidade. (Luciana)

O “universo em turbulência” que foi o curso, marcado pelo clima social e político do país (refere-se à década de 80, marcada por mudanças na política educacional e greves de professores) e pela situação conjuntural da própria escola (instalações físicas precárias, interrupção das aulas etc) serviu para ela amadurecer muito como pessoa e como profissional. A sua visão de homem, de mundo, foi mudando bastante: “Foi um momento muito rico, porque parece que foi o primeiro momento em que eu passei a enxergar as pessoas procurando contextualizá-las, procurando entendê-las. [...] O tempo que eu estive lá eu cresci, um nível de amizade interessantíssimo...”(Luciana)

Patrícia, a exemplo de Luciana e Fláisa, também faz referências a aspectos positivos da formação recebida no curso de magistério.

eu acho que o curso foi muito importante. Sem o embasamento teórico, assim..., eu dificilmente conseguiria atuar como professora. No dia-a-dia é diferente do ideal desejado, por mais que nós queremos mudar. Nós até conseguimos fazer, mas dificilmente atingimos aquele objetivo, quer dizer, o objetivo ideal. Mas o curso foi essencial para eu poder estar trabalhando. Foi um curso bom... Como eu poderia dizer?... É difícil falar sobre, mas foi um curso em que não só se trabalhou a formação do profissional técnico, mas também a formação psicológica do professor. A formação serviu para eu planejar as minhas aulas hoje, para eu avaliar a minha atuação e a dos meus amigos, para avaliar, diagnosticar algum problema em relação à aprendizagem... Então esse curso foi essencial, foi um bom curso. Nem toda a teoria pode ser aplicada, ou melhor, deveria ser aplicada, mas grande parte dela, assim, foi essencial [...]; esse curso levou-me a pensar em novas maneiras de se trabalhar as coisas, buscar, por mais que você não consiga... (Patrícia)

Nos vários pontos positivos levantados, há destaque para o sentido social e político da profissão docente, como no depoimento de Flaísa; para o convívio social, marcado pelas boas relações interpessoais, aspecto mais salientado por Luciana; para a formação teórica, que muito contribui para a atuação prática, como enfatizado por Patrícia. Pode-se dizer, aliás, que a avaliação de Patrícia nos leva a concluir que o curso de magistério lhe proporcionou uma concepção do saber profissional diferente, por exemplo, do de Flaísa, favorecendo com isso o modelo de identidade do prático “reflexivo”, que não destaca com tanta ênfase o compromisso político, o engajamento, em detrimento de outras dimensões do fazer docente. Não se trata de dizer que as identidades assumem diferenças essenciais, nem mesmo que se inscrevem absolutamente dentro de cada um dos três modelos indicados, mas, sobretudo, que diferentes nuances sobressaem em cada um dos casos.

Tais aspectos positivos não foram suficientes para dar solidez à formação, o que se nota mais objetivamente no grau de dificuldade enfrentado na prática profissional, conforme se verá no item seguinte, ou ainda, mais subjetivamente, na avaliação que as professoras entrevistadas faziam do curso e pelo seu baixo sentimento de auto-estima, assim que o terminaram, como se pode observar nos excertos abaixo:

a gente sabia que não ia ter chances de prestar vestibular, que a gente estava sendo ali podada. A gente tinha a consciência de que se a gente quisesse fazer outra coisa a gente não teria chance. Talvez agora seja diferente, na época era nítido, os professores diziam pra você. Passava essa coisa, de falar: -Vocês não vão passar no vestibular, numa escola pública, numa universidade pública! Vocês... Não tinha uma coisa, assim, de... Não tinha ninguém que saía do magistério de lá, que a gente ficava sabendo, que tinha passado em alguma universidade pública. Talvez as pessoas nem prestassem, achavam que não iam ter chances mesmo: -Pra que? Eu vou jogar dinheiro fora! Porque que eu vou me iludir? Então era muito esse sentimento... Hoje eu vejo que era bem isso, que é uma judiação, porque você já poda a pessoa, já põe um medo nela antes dela tentar. Então era um medo muito grande. Agora, eu, quando eu prestei, eu... Saí do curso e fiquei um ano sem estudar [...]

-Você vai estudar! Aí eu falei: Mas eu vou estudar o que, né? Não vou prestar o vestibular! Eu não vou passar! O que eu vou prestar? [...] eu tinha certeza que eu não ia passar; uma coisa assim... um fracasso que... eu tinha certeza que eu não ia passar no vestibular. Falei: Vou prestar pra desengargo de consciência, mas não vou passar. [...]

quando prestei vestibular na UNESP, no primeiro dia eu fui, prestei, aí eu falei: Nem vou nos outros dias, porque eu sei que vou estar perdendo meu tempo à toa! E eu estava faltando do serviço pra prestar vestibular, né? Eu sei que eu não vou passar! Mas como eu já tinha pago o ônibus os três dias... Agora já tá pago!... [...] quando eu passei eu falei: Alguém trocou minha prova! [...]

eu não me conformava que tinha passado, minha irmã também não tinha se conformado [...]

ninguém acreditava que eu tinha passado, nem mesmo eu; eu nem acreditava que eu tinha passado. (Ana)

Eu prestei universidade de alegre! Porque é como eu falei pra você, a menina me ofereceu e me falou: - Você não vai prestar ? Perguntando, assim... como você pergunta se você quer tomar refrigerante, praticamente. Eu, na época, particularmente, não era uma estudante instruída, eu não sabia o que era vestibular, o que era FUVEST, em que universidade eu poderia estudar... eu não sabia nada, absolutamente nada. Essa história de

relação candidato/vaga, o que vinha a ser... você entender, você ter noção... eu não sabia absolutamente nada. Tanto que quando eu passei pra cá [refere-se à UFSCar], eu fui fazer inscrição na USP. Eu não tinha a menor noção de nada, de carreira... eu não sabia. [...]

Eu digo pra você que eu não tive nem curiosidade de olhar no mapa onde ficava São Carlos. E eu não sabia se eu tomava o ônibus pra São Carlos no Tietê ou se era no terminal do Jabaquara. Juro que eu não sabia. [...] eu prestei pedagogia sem a menor crença de passar. [...]

Foi assim... Quando eu fui fazer as provas... eu lembro que era aos domingos. Eu saía de casa e ela [a mãe] estava crocheteando, daí eu falava: Tchau mãe, e ela: -Tchau, boa prova! Ah! Vai que eu fico rezando por você. Ela ficava naquela de falar que eu ia passar. E eu falava: Não, eu não vou passar! Eu sempre falei que não iria passar. Então eu saía de casa pra fazer as provas sabendo que eu não ia passar. Nessas universidades Públicas são pessoas inteligentes. [...]

o curso superior, não fazia parte dos meus planos. Eu nunca sonhei, nunca me imaginei fazendo um curso superior, nunca. (Eliana)

a mainha sempre colocava que não ia obrigar, mas que gostaria muito que eu fizesse uma universidade. Mas era uma coisa até meio... eu digo que meio utópica para mim. Acho que tinha um pouco de preconceito de minha parte, porque eu estudava em escola pública. Eu fiz magistério, então tinha aquela coisa, assim: Não vou passar! Vestibulares são muito concorridos! Não tinha noção, no 2º grau, de matemática, física, química, biologia. E eu achava a minha formação falha, tanto que quando eu prestei vestibular eu só me inscrevi na Federal. Poderia ter me inscrito na Estadual, mas disse: Não! Vou fazer minha inscrição só na Federal, para ver... Vou ver como é que é! E se eu passar... Quer dizer, já que eu não vou passar, eu vou fazer cursinho... Aquela coisa, bem... Tanto é que foi uma surpresa, literalmente falando. É redundante, mas eu mesma não esperava ter passado. Eu cheguei em casa dizendo: Mãe, se eu tivesse estudado eu passava. (Luciana)

Enquanto se verifica que o magistério era um curso “fraco”, a universidade, ao contrário, era quase um sonho, um projeto reservado a “pessoas inteligentes”. Por isso mesmo, ainda que apenas simbolicamente, ingressar no ensino superior não foi um processo tão natural como ingressar no curso de magistério, dado o grau de prestígio envolvido.

depois que eu fui para o curso de magistério, que eu casei, de certa forma eu fui adquirindo um certo respeito com essa história de curso superior, de passar no vestibular; teve uma certa ponta de orgulho, coisa do gênero. Aí eu acho que eu saí um pouco da normalidade. (Eliana)

Além do prestígio, as jovens professoras esperavam da universidade muito mais uma formação geral, científica, do que uma formação profissional, entendida aqui em seu sentido estritamente técnico. Isso porque o pedagogo era uma espécie de “curinga”, aquele que fazia de tudo, segundo as palavras de Eliana, o que demonstra uma falta de especificidade do seu trabalho, um possível esvaziamento da sua competência, da sua qualificação profissional.

Havia, portanto, uma dupla expectativa: por um lado, a certeza de aquisição de prestígio através do diploma universitário, principalmente por se tratar de universidade pública, onde estudaram cinco das professoras; por outro, a desconfiança do caráter profissional, técnico, do

curso de pedagogia, dada sua imagem social bastante ambígua. Esse duplo sentido, entre outras coisas, gerava oscilação entre momentos de identificação com o curso, com a carreira, e momentos de dúvidas.

Passava a madrugada estudando, ia trabalhar o dia inteiro; não rendia, porque eu não tinha dormido. Então foi muito difícil. Chegava no domingo eu queria namorar... Comecei a namorar o meu noivo, e ele estudava em Santos; só vinha de final de semana pra cá, e chegava de final de semana eu trabalhava, ia pra escola... [...] Quer dizer, ele chegava no domingo, no sábado à noite; no domingo, que eu ia poder encontrá-lo, eu ficava estudando. Então era uma coisa... Eu comecei a perceber que não tava tendo tempo pra mim, que eu estava me matando por uma coisa, assim, que ia me levar a quê? Então eu fiquei muito estressada na época, comecei a ficar muito deprimida. [...]

Aí eu falei: Estou completamente estressada. Não vou conseguir levar. Aí eu larguei tudo, não ia fazer mais magistério, não ia fazer mais pedagogia. Falei: Vou parar, agora, não vou fazer mais! Aí parei. Aí chegou no final do ano eu falei: Vou fazer outra coisa! Acho que não vale a pena, não sei... Eu me mato demais. Vou me desgastar demais. E não vale a pena. Estou muito desanimada, muito deprimida pro negócio. Na verdade foi um fracasso. Por isso, esse negócio de fracasso escolar pesa muito na pessoa, porque até então praticamente eu não tinha tido fracasso, nunca tinha reprovado, sempre tinha notas boas, me matava pra fazer as coisas, meu caderno era caprichado, aquelas coisas assim... Aí eu pego e tenho um tremendo fracasso. Assim... Eu não consigo, me sinto super incompetente, impotente... tudo. Me senti muito mal, achava que não conseguia mais nada, só chorava, fiquei muito mal com essa coisa. [...]

eu estava super decepcionada com o curso de pedagogia por causa dessa falta de apoio, aí prestei letras no final do ano. Não passei. Aí eu falei: Hoje eu não quero mais pedagogia! Vou trancar! Vou trancar! Eu ia largar tudo. Aí minha irmã falou assim: - Não larga não! Eu ia largar mesmo, abandonar a pedagogia. Estava muito deprimida, muito decepcionada com o que eu tinha visto lá na UNESP. A minha irmã falou: - Tranca, se um dia você resolver voltar tá trancado. [...]

a universidade exclui. Quem tem mais condição consegue, né? Quem não tem acaba morrendo, como um peixe fora da água. Então eu tive vários momentos que eu quis desistir. Aí, nesses momentos, eu tive assim... Meu noivo me deu muita força, teve outras pessoas, amigas, que foram incentivando, tal... Mas eu já poderia ter largado, se fosse uma pessoa talvez mais fraca. Eu poderia ter largado, sim, várias vezes. Acho que eu sou muito teimosa, isso eu sempre fui; eu caio, levo meus tombos, depois eu insisto, eu fico lá, né? (Ana)

eu me matriculei, depois eu fiquei naquela dúvida: Vou ou não vou? Porque eu tinha marido, casa, trabalho. Na época, meu marido estava desempregado. Aí todo mundo deu muita força e eu vim. [...]

eu não fiz o curso tal como deveria. Não estudei, não li todos os textos, não fiz os fichamentos que eu deveria, nem fiquei prestando atenção na teoria de um e outro assunto. Talvez eu tenha mais me importado com o convívio social. [...] Eu acabei o curso com a sensação de que ele não tinha acabado, que faltava muita coisa ainda. (Eliana)

E aí? Eu estou aqui... Vou gostar? Será que eu quero pedagogia? A alternativa que eu tenho é essa, e aí? Então foi tudo isso que apareceu na minha cabeça. (Luciana)

A imagem ambígua da profissão não desaparecerá, tanto que, depois de formadas, as professoras reconhecem que o curso lhes deu uma boa base cultural, proporcionou-lhes uma certa capacidade crítica, um cabedal teórico etc., mas não uma formação prática. Fica fortalecida a idéia de que elas passaram efetivamente por um curso superior que as preparou melhor culturalmente, intelectualmente, sem que tenham recebido o preparo devido para desempenhar

uma atividade fundamentada em um arsenal de conhecimento técnico capaz de dar conta dos desafios da prática profissional. A formação cultural e científica constitui-se a razão principal da avaliação positiva do curso de pedagogia, enquanto a falta de um preparo mais voltado para a aquisição de conhecimentos e habilidades para o enfrentamento dos desafios práticos do ofício é a causa fundamental das críticas feitas ao curso, conforme se vê nos excertos abaixo:

O curso me deu uma noção muito... Eu tinha uma visão ingênua das relações, assim...; digamos, essas relações de poder mesmo. Eu era muito ingênua quanto à parte social, da politicagem, essas coisadas, como acontecem... Acho que não estou conseguindo definir o nome correto pra isso... Essa visão historicamente construída... Mais ou menos isso, né? Eu consegui, aqui, entender muitas coisas que eu não conseguia entender. [...]

O curso foi muito bom pra mim, nesse sentido; aí eu comecei a entender, a ter respostas a muitas coisas que eu... Pra minha vida o curso foi muito bom, eu comecei a entender muito, comecei a ter essa visão mais global das coisas que aconteciam, por que eu agia de determinada forma. Comecei a entender mais minha família, por que eles agiam assim; comecei ver que a coisa era diferente, né?, comecei a ver de um jeito muito diferente as coisas. Eu tenho certeza de que se eu fosse dar aula sem a pedagogia minha prática seria completamente diferente, porque isso eu tenho certeza: a pedagogia me abriu os olhos pra muitas coisas, porque no curso de magistério, apesar de eu já ter esse sentimento, era diferente, era uma visão muito ingênua, eu ia educar muito diferente, eu ia... Não sabia por que eu estava fazendo as coisas, era uma coisa muito... E eu falo: muitas professorinhas que estão aí na rede hoje não têm essa visão mesmo, não percebem, não sabem o porquê educar, o que querem fazer; não têm ideal de educação, que sujeito querem formar, que tipo de indivíduo, pra que sociedade, que ser humano eles estão..., quem é essa pessoa que eles estão formando. As pessoas não têm consciência de que a educação é mais do que um ABC ali, né? Você tem que educar um indivíduo completo. Acho que tudo isso eu aprendi, eu comecei a enxergar na pedagogia. A pedagogia me ajudou muito nisso, eu gostei muito do curso [...]; eu encontrei muitas respostas aqui, pra mim foi bom [...]

o curso me formou, assim, mais enquanto cidadã mesmo; ele me deu mais consciência, uma nova visão do mundo, uma nova maneira de ver as coisas, a sociedade. Eu tinha uma visão muito psicologizada, não sei se é a expressão correta... O indivíduo é culpado pelo seu fracasso, pelo seu êxito... E aí pude perceber que não é bem assim, que somos produtos de um meio. Então, tudo isso..., o curso me ajudou muito até como pessoa, pra eu me entender melhor. [...]

Uma pessoa que sai da pedagogia e vai formar professores... Porque o curso é dedicado pra você formar professores de primeira à quarta série. Eu não recebi formação nenhuma [...] Eu recebi essa parte de ser cidadã, essa consciência. Isso é muito importante, acho isso muito importante, mas quanto à parte realmente específica, de estar formando, eu acho que isso é muito falho. [...]

quando eu estava no magistério era uma visão super ingênua; quando eu estava na pedagogia criticava muita coisa, muita picuinha, muita coisinha; você faz comentários muito assim... Aí tinha que ser desse jeito, tinha que ser daquele, porque, segundo o que você está lendo, as teorias, assim... Aí, quando você vai pra prática, a coisa é diferente; tem certas coisas que você quer fazer e você não consegue, devido às próprias condições do lugar que você tem. Então é muito diferente, assim... Acho que quem tá de fora não entende realmente o que é aquilo, não entende realmente como funciona. (Ana)

Enquanto pessoa, eu acho que ele [o curso] me abriu um leque imenso, porque eu mudei muito, cresci muito. O fato de morar fora, conhecer outra cidade, de ter liberdade até. Sabe a adolescente que eu não fui, na época devida? Eu fui aqui. É uma coisa que até eu me culpo um pouco. Ah... eu não fiz o curso como deveria: não estudei, não li todos os textos e não fiz os fichamentos que eu deveria, eu fiquei prestando atenção apenas em uma ou outra teoria, um ou outro assunto. Talvez eu tenha mais me importado com o convívio social; eu era da parte social. Então, o lado pessoal, pra mim, foi muito bom, muito importante. Eu até decidi mudar de cidade. Teve tanta coisa, nesse sentido... [...]

Com relação ao preparo profissional, acho que ele poderia ter sido melhor. Eu não fui a aluna que deveria. Sabe quando você acaba o curso e...? Eu acabei o curso pensando: Ah, se aquelas disciplinas que o professor

tal me deu no primeiro semestre, de História da Educação I ... Se eu a cursasse hoje, a entenderia muito melhor. Mas eu reflito: Se eu não tivesse passado pelo curso, não teria a visão que tenho hoje. [...] Eu acabei o curso com a sensação de que ele não tinha acabado. Faltava muita coisa ainda. [...]

Eu acho que o curso me ajudou muito no seguinte sentido: Se eu estou lá na escola e tenho algum problema, eu posso, na hora, não saber resolvê-lo, mas eu sei onde e como ir procurar as soluções e tentar resolvê-lo. Por exemplo, eu estou lidando hoje com alfabetização. Eu não aprendi bem, lá no magistério, a alfabetizar ninguém, e eu não sei como fazer isso. Tive lá algumas teorias de construtivismo, isso e aquilo, crítica de cá e de lá, faz tradicional, não faz tradicional... Mas daí, quando eu me vejo lá com os alunos, quando eu tento ver com eles se eles sabem vogais e eles não sabem, aí é que mora o problema. Eu me remeto à minha formação e, é lógico, como sempre falam: ‘-Não é receituário.’ Eu não aprendi alfabetizar aluno, eu não sei; mas eu acho que eu tenho capacidade de alfabetizá-lo, sim, porque eu sei buscar. Espera aí, vou tentar de um jeito ou de outro... Se o tradicional não dá, eu tenho como tentar: saber procurar um outro professor, não se acomodar, deixando o aluno lá, sem as vogais dele... Tenho vontade de conseguir isso e um meio de buscar. Acho que... a biblioteca está ali! Se eu buscar conhecimento, eu tenho como fazer. [...]

A principal crítica que eu tenho para lhe falar é a seguinte: Sou formada em Administração Escolar e... Deus me livre de eu pegar uma escola para administrar. [...] Sou habilitada para trabalhar com o curso de magistério, uma coisa que eu acho extremamente grave, porque eu não teria como formar uma adolescente como professora, pois eu não sei dar aula. Como é que eu vou ensinar alguém a alfabetizar se eu não sei alfabetizar? Então isso eu vejo como uma lacuna na mente. [...] O curso é teórico e irreal, [...] eu saio sem saber fazer, no sentido prático da coisa. [...] Você pega o Estágio de um Engenheiro de computação da Federal, por exemplo, vai lá em uma firma e desenvolve um projeto, ele monta, faz mil coisas; nós vamos lá, nos sentamos e ficamos metendo o pau no professor, olhando o que ele faz ou deixa de fazer. No dia que a gente vai dar aquela santa regência... você passa um mês preparando aquele papelzinho horroroso com objetivos e sei lá mais o que, tudo o que você vai fazer. O seu professor olha para dizer se está tudo bom. Um mês para preparar aquilo e você vai lá e às vezes está uma droga. Aquela coisa, não tem nada a ver com nada. Será que a universidade não poderia estar abrindo mais ao invés de a gente ficar nesse Estágio bobinho? (Eliana)

Tanto o magistério como a pedagogia me deram uma visão boa, só que nunca me explicaram como era uma sala de aula; só me explicaram teorias maravilhosas. [...] Eu vi muitas teorias, conflitantes, mas eles nunca me mostraram a realidade de uma sala de aula, tanto que o meu estágio de pedagogia foi em uma biblioteca de escola... trancada numa biblioteca. [...] Então, o meu curso não me deu uma visão de como era ser professora de verdade, como era entrar numa sala de aula todos os dias; só me deu técnicas, teorias, metodologias... E a gente sabe que não dá para aplicar... [...] Nos meus cursos de magistério e de pedagogia ficou faltando o lado prático [...], acho que isso falhou. (Fabiola)

Eu sempre achei que eu tive um curso de magistério muito forte. Eu percebi que, na pedagogia, as coisas começaram a repetir-se, como se fosse uma grande revisão. Eu atribuo isso à formação e atualização dos meus professores do CEFAM, que iam buscar as coisas na UFSCar. Então aqui eu reli muita coisa que eu já havia lido, reestudei muita coisa já estudada: mesmos textos, mesma ótica... No começo foi um pouco de revisão mesmo. (Flávia)

saí da faculdade ansiosa para saber o que eu ia ser, como eu ia ser profissionalmente... [...]

Era um curso voltado para a escola, voltado para a escola pública; assim, eles nos preparavam para atuar na rede pública. (Luciana)

É importante considerar que essas avaliações do curso de pedagogia foram feitas depois de as professoras terem iniciado suas práticas profissionais. Os desafios do dia-a-dia forçaram um novo olhar para a formação recebida. Antes, ao que parece, a formação teórica, científica, crítica, servia-lhes como aspecto estruturante da imagem social positiva construída de si mesmas

enquanto profissionais qualificadas. Tanto assim que professores e professoras que já atuavam nos vários níveis de ensino eram severamente criticados e classificados, de algum modo, de alienados, despreparados etc. É como se a “prática” (e, por conseguinte, o conhecimento adquirido a partir dela, no cotidiano da escola) fosse algo sem importância e até mesmo uma fonte de desqualificação profissional. Aos poucos, a prática passa a ser enaltecida, como se a qualificação passasse necessariamente por ela; o aprendizado acadêmico, a partir de então, passa a ser visto como “teórico e irreal”, incapaz de proporcionar uma formação profissional “de verdade”, para usar a expressão de Fabíola. Portanto, há uma guinada importante: a qualificação profissional, que passava pelo domínio do conhecimento específico da atividade docente, do saber fazer, aparecia como tributária de uma formação eminentemente teórica, torna-se, depois, tributária do exercício prático do ofício. Ao iniciarem-se efetivamente no ensino, portanto, as professoras não tinham ainda muito bem elaborada a convicção de que se formariam professoras *na e pela* prática educativa, o que vai se dando aos poucos, gradativamente. A imagem da profissão, com isso, sofre um revés importante, razão pela qual o alvo da crítica deixa de ser a escola - os professores “da rede”, como se costuma dizer, práticos que dominam apenas rudimentos da teoria - e passa a ser a universidade - os professores universitários, que só dominam teorias desconexas com a realidade.

Observando-se a trajetória de formação profissional das jovens professoras, que envolve a passagem pelos cursos de magistério e de pedagogia, é possível perceber o seguinte: o curso de magistério reforça a imagem da docência como uma atividade que não exige tanto preparo teórico, acadêmico; o curso de pedagogia, por sua vez, inverte essa imagem, reforçando a importância da formação teórica, em detrimento da prática. Ambas as imagens serão rejeitadas mais tarde pelas professoras, depois de se iniciarem na prática profissional, como se verá no item seguinte. Nem o curso “fraco”, “bobinho” de magistério, na expressão de Ana, nem o curso generalista, “teórico e irreal” de pedagogia, nas palavras de Eliana, deram às professoras uma formação realmente condizente com os desafios do ofício. É como se se descortinasse diante delas outra imagem, mais real, da profissão docente: uma atividade que envolve, ao mesmo tempo, uma formação teórica e uma formação prática. Não basta, para ensinar, aprender apenas os rudimentos do conhecimento científico, como destacava Ana, quando reclamava do fato de aprender somente as operações básicas da matemática, exatamente aquilo que iria ensinar às crianças; também não basta a erudição em si mesma, não bastam as “teorias maravilhosas”, segundo Fabíola, se as mesmas não ajudam a enfrentar os reais desafios da prática educativa, do aprendizado profissional.

3 Imagens construídas na prática profissional.

A prática educativa produz modificações importantes na imagem que as professoras construíram a respeito do magistério, o que tem a ver, mais diretamente, com um novo sentido de qualificação e uma nova perspectiva de desenvolvimento profissional.

As autoras francesas Van Zanten e Gropsiron (2001) fazem uma análise interessante, profícua da relação dos/as professores/as com a atividade docente, sempre mediada pelas características dos alunos. Tomaremos esta análise como referência para nossas reflexões. O texto das autoras intitula-se “As carreiras dos professores nos estabelecimentos difíceis: fuga, adaptação e desenvolvimento profissional”. Nele estão presentes três definições de carreira dentro do magistério: a) mudança de funções hierárquicas, resultando em melhor salário e maior prestígio; mudança de estabelecimentos de ensino, na busca de melhores condições de trabalho ou até mesmo de novos desafios profissionais; c) mudança de fases na carreira (tal como mostram os estudos de Huberman), caracterizadas a partir de diferentes percepções e atitudes dos professores, modificadas com o decorrer do tempo de atuação profissional. Sustentam as autoras, como hipótese, que há uma forma especial de socialização daqueles professores que sempre atuaram em “escolas difíceis”, geralmente de periferia. Tal socialização os força a adquirir um conjunto de competências especiais, processo no qual os alunos desfavorecidos socialmente, com uma cultura particular, atuam como fator preponderante, numa espécie de “efeito território”: uma ação exercida pelo contexto local, da escola, e que pressiona no sentido de uma prática profissional bem ajustada. Ele age, contudo, de maneira diferente sobre os professores, provocando uma segmentação no grupo: há os que “resistem”, os que “se adaptam” e os que “recompõem suas identidades”. Este último elemento, de recomposição identitária, juntamente com mudanças na prática educativa, formam o núcleo essencial do desenvolvimento profissional, que percorre algumas etapas. Nem todos os professores, no entanto, conseguem ultrapassá-las, de tal modo que a desestabilização profissional inicial pode perdurar, levando muitos professores a adotarem o sentido de carreira como ascensão na hierarquia, dentro do próprio ofício, ou ainda como um processo de mobilidade horizontal, mudando de escola a escola, e nunca como uma sucessão de etapas.

Estando o professor nessa ou naquela perspectiva, sua tarefa de ensinar necessita da instauração prévia de um “quadro de interações”, o que não será nada fácil, dadas algumas condições: primeiro, a função docente é assumida abruptamente e sem uma assistência, uma orientação adequadas; segundo, a formação teórica recebida nos cursos de formação é geralmente fraca, insuficiente para dar suporte a essa tarefa. Por tais razões, os professores iniciantes tendem a adotar a mesma postura e os mesmos procedimentos de seus ex-professores, referência mais forte de que dispõem, revelando uma postura conservadora, individualista e ineficaz, na maior parte das vezes. É ineficaz sobretudo porque o “efeito território”, como dissemos, cria uma demanda distinta, em função da característica diferenciada dos alunos, para a qual o modelo adotado não serve, não se ajusta. Persistir com o modelo dos ex-professores é criar as condições para a desordem, para a indisciplina dos alunos etc., o que resultará numa desestabilização profissional ainda mais aguda. Destacam Van Zanten e Gropiron (2001) que a desestabilização não ocorre apenas entre os professores iniciantes, mas com todos, inclusive com os veteranos. A impressão de que apenas os novatos são vítimas advém do fato de eles se encontrarem numa situação tal que lhes é permitido falar com mais liberdade sobre seus problemas e suas dificuldades (eles têm o direito de errar, de ter dúvidas etc); entre os professores mais experientes, ao contrário, prevalece o uso de máscaras e fica estabelecida a “lei do silêncio”, já que admitir algum tipo de fracasso coloca-se como um sinal de derrota, de incompetência pessoal. Salientam ainda as autoras que esta lei, também, é mais comum entre os homens e entre os professores ou professoras mais desqualificados: ambos tendem a se proteger mais de qualquer sinal de fragilidade diante dos colegas de trabalho.

Nas “escolas difíceis” prevalece sempre o sentimento de que nenhuma situação fica estável por muito tempo. Ou seja, há um permanente estado de instabilidade. A todo tempo os alunos precisam ser conquistados e/ou controlados. E a negociação com eles envolve tanto a manutenção de alguma autoridade (daquele que representa o mundo dos adultos, os valores civilizatórios), como também a aproximação por meio do afeto, do fazer-se criança, como os alunos, processo que potencializa a contradição detectada por Adorno (1995): o professor, a um só tempo, é aquele que representa o poder e aquele que não detém poder algum.

O nível de ensino atua como uma variável importante em termos de dificuldades para os professores. O ensino médio é o mais difícil, porque há uma definição pouco clara para os alunos da importância dos conteúdos escolares, o oposto do que ocorre no primário, no qual o papel da escola é bem mais definido: essencialmente ensinar a ler, escrever, contar, além de criar condições para a aquisição de outras noções e habilidades básicas. Também o ensino médio

atende alunos adolescentes, cujas características muito particulares, como a busca de autonomia pessoal, por exemplo, levam a um descompromisso com os conteúdos escolares, razão pela qual antagonizam a escola.

Independentemente do nível escolar, contudo, nas “escolas difíceis” as práticas individuais e coletivas dos alunos são vistas como mais “perturbadoras” pelos professores, geradoras de duas conseqüências bastante sérias. A primeira delas é um profundo mal-estar, em função do dever moral de tratar esses alunos mais desfavorecidos com a mesma atenção dispensada aos demais alunos, privilegiados socialmente; é importante ensinar-lhes e tratá-los com bastante atenção, pois a agressividade é vista como um sinal de carência, seja ela material, afetiva ou outra qualquer. Ou seja, ao mesmo tempo que os alunos “difíceis” perturbam mais, mais necessitam de atenção. A segunda conseqüência é o estado de tensão permanente a que o professor é submetido, o que faz da profissão sinônimo de angústia, de sofrimento.

Os professores, diante das dificuldades, que levam à desestabilização, utilizam-se de algumas estratégias de sobrevivência, que variam em função do tempo de experiência e da idade. Os mais experientes tendem a servir-se de “estratégias de dominação”, que envolvem controle, alto grau de exigência etc; os professores mais jovens aproveitam-se da idade para se aproximar dos alunos, uma vez que, por conta disso, há uma grande afinidade de gostos, interesses, referências culturais etc. Tais estratégias se revelam, porém, insuficientes. No primeiro caso, torna-se pesado o trabalho de correção de provas, por exemplo, quando estas são usadas com freqüência como meio de coerção; é também difícil controlar, vigiar todos os alunos, a todo instante. Para serem eficazes, estas estratégias têm que ser bem dosadas e bem distribuídas, o que não é tão simples. Além disso, os dois grupos de professores evitam a aproximação de seu trabalho com o de um “domador” ou um “policia”. Pela ineficácia ou pela inadequação, as referidas estratégias são substituídas pela “lógica da negociação” com os alunos, com vistas a um “pacto”. Não obstante, isso pode representar um risco, na medida em que a necessidade de reduzir drasticamente as exigências sobre os alunos impede o professor de fazer aquilo que ele julga essencial no seu trabalho: o ensino da cultura, dos conhecimentos curriculares.

A “fuga” é uma outra estratégia de sobrevivência, e ela pode apresentar-se de várias maneiras, mais ou menos explícitas. Na primeira classificação, estão o abandono puro e simples da profissão, mesmo que seja para abrir mão da estabilidade de um emprego público; a mobilidade horizontal para outros estabelecimentos de ensino, percebidos como menos “difíceis” (tipo mais freqüente); a procura de outras funções no ensino, que não a docência. Esta última, porém, não é igualmente uma opção fácil, pois a gama de opções é pequena e a mudança de

função exige a aquisição de um outro tipo de qualificação, o que resulta na necessidade de um outro investimento na formação. Entre as formas mais sutis de fuga estão as saídas estratégicas (viagens, formação continuada, absenteísmo, licença saúde, etc.) e o descomprometimento profundo com a atividade profissional.

Em sentido oposto ao da fuga, está a estratégia de “adaptação ao contexto”, que significa “bifurcações simbólicas em suas carreiras”, “reorganizações subjetivas” ou ainda “ajustamento das expectativas”, termo este utilizado por H. S. Becker (apud VAN ZANTEN; GROSPIRON, 2001, p. 234) e que envolve, por exemplo, aprendizagem de novas técnicas pedagógicas e disciplinares, revisão para baixo de expectativas e objetivos. Além disso, o mesmo autor fala da “inserção numa rede de relações positivas”, que envolve a integração do professor em um grupo de colegas; a aquisição de posições de influência e prestígio junto ao chefe do estabelecimento, junto aos novos colegas e outros agentes trabalhadores da escola; a constituição da sua autoridade junto aos alunos e seus pais.

Temos então que o “ajustamento das expectativas” e a “inserção numa rede de relações positivas” desestimulam a mudança para outras escolas, representando ambos uma forma de adaptação, entendida como a superação das ilusões em relação à profissão e ao projeto pedagógico, construídas com base em um aluno ideal. Ou seja: a adaptação requer o gerenciamento da defasagem existente entre os modelos teóricos e as realidades profissionais. E isto faz parte de toda a socialização profissional.

Superar tais ilusões, em contextos em que o distanciamento com a realidade é muito grande, torna-se, porém, um “trabalho de luto”, em função da total perda de referências em relação à maneira acertada de conduzir o trabalho educativo. O luto se associa ao sentimento de autodesvalorização, à autoculpabilização e a verdadeiras crises profissionais. O professor se sente um impostor, porque não sabe ensinar; ou se sente traído, porque a formação profissional que recebeu não foi nem de longe suficiente para ele desempenhar bem seu ofício. O luto, na verdade, é consequência da necessidade de o professor ter que rebaixar suas expectativas em relação ao resultado do seu trabalho: aquisição dos conteúdos curriculares e algumas habilidades específicas por parte dos alunos. Nos sistemas burocráticos centralizados, o “trabalho de luto” pode ser maior, porque os objetivos fixados têm por base um aluno ideal. Ou seja, o sistema nivela por cima. Por conta disso, a motivação dos alunos e o envolvimento deles em atividades, para que a situação seja controlada e a ordem estabelecida, convertem-se nos verdadeiros objetivos a serem alcançados, ficando a aquisição dos conhecimentos curriculares, disciplinares, em segundo plano.

Em algumas situações, mais radicais, a satisfação profissional dos professores passa a ser a qualidade amistosa da relação estabelecida com os alunos, não importando muito o baixo nível de rendimento deles.

Seja diminuindo o nível de exigências para com os alunos, seja restringindo a cobertura dos conteúdos, tudo é feito dentro da lógica da “contextualização das práticas pedagógicas e disciplinares”.

A adaptação do trabalho pedagógico às características e necessidades dos alunos torna o trabalho cotidiano dos professores mais descontraído e diminui o sentimento de culpa e mal-estar gerados pela diferença entre as práticas efetivas, as normas oficiais e as representações dominantes da atividade profissional. O fazer-pedagógico é recriado a cada momento pelos professores, gerando um sentimento de “autonomia profissional” e um “sentimento de autoridade”, na medida em que criam uma “rede de relações positivas”, resultando num verdadeiro sentimento de “domínio das situações”

Este domínio, que permite manter a ordem, gera, por sua vez, uma contradição, na proporção em que o professor avalia estar se afastando do seu verdadeiro papel. É como se ele desempenhasse uma atividade rotineira e banal, sem um caráter estritamente técnico, base de sustentação da inserção da sua atividade no rol daquelas classificadas como profissionais.

Este tipo de adaptação não tem a ver, como em outras situações, com a simples reação ao contexto, na forma de estratégia de sobrevivência, mas com uma profunda mudança no *ethos profissional*, que se assentará numa “ética relacional”, fundada em uma certa visão sobre os alunos. Eles aparecem, por um lado, como vítimas do contexto familiar, consequência da situação econômica e social do país, e, por outro, como portadores de uma “natureza boa”, o que os coloca em vantagem sobre as crianças e jovens oriundos de camadas sociais mais favorecidas; os alunos desfavorecidos são “duros” (difíceis), mas carregam um potencial maior de bondade: são menos pretensiosos, menos gananciosos, mais solidários. Cabe salientar, porém, que, apesar dessa, valoração positiva, há muitas vezes uma descrença no bom desempenho cognitivo desses alunos menos favorecidos. Por isso, não sendo conveniente investir tanto no desenvolvimento intelectual, o professor investe no aspecto relacional, dando ênfase a alguns aspectos do seu trabalho, como o prazer de estar junto, o vínculo afetivo etc.

Esse processo de identificação é mais acentuado entre professores e alunos oriundos dos mesmos segmentos sociais, resultando num certo “militantismo social”. Os professores de origem mais favorecida, diferentemente, não fazem mais do que tentar diminuir a “distância

simbólica” com seus alunos das classes mais baixas, esforçando-se para conhecer seu modo de vida, direta ou indiretamente.

Este último grupo de professores, contudo, não abre mão de ensinar os conteúdos curriculares, compromisso central a ser preservado. Entre os demais, de origem mais baixa, encontram-se, por um lado, aqueles que estão em uma perspectiva de fuga, e que não aceitam ser tratados como trabalhadores sociais; por outro, estão aqueles que colocam em evidência seu engajamento e até mesmo o sentido humanitário de seu trabalho.

Assumir o trabalho docente em sua dimensão relacional, que vai muito além de ensinar conteúdos, tem a ver com a adoção de um “novo código de conduta”, que rompe com a distância entre o professor, de um lado, e os alunos e seus pais, do outro: fica superada a idéia da “justa distância” entre ambos. Também revoga-se a idéia da “indiferença às diferenças”. Ou seja: rechaça-se a antiga “moral profissional” e “a algema do papel profissional”, que protegem o professor da relação do tipo indivíduo a indivíduo. No início da prática profissional, os professores inexperientes evitam a aproximação, a implicação, para se proteger: “Implicar-se resulta, então, no fato de se mostrar nu...” (homem, professor de matemática do colégio, na França, apud VAN ZANTEN; GROSPIRON, 2001, p. 246). Implicar-se no trabalho, como é necessário, envolve presença e atenção constantes, que têm a ver com disposição física e psicológica; não raro, o professor sai da relação esgotado, mas é preciso guardar energia para toda a semana: “Não podemos nos permitir dizer: Venham! Sigam-me! Não. É preciso estar na frente, atrás, embaixo e dos lados”. (homem, professor de matemática do colégio, apud VAN ZANTEN; GROSPIRON, 2001, p. 247). É um envolvimento total, que leva a um grau de conhecimento mútuo: “Nos dias em que estamos estafados, as crianças captam, sentem intuitivamente todas as falhas, e se desejarem acertar as contas nesse dia, elas não vão perder a oportunidade”. (homem, professor EPS, colégio, na França, apud VAN ZANTEN; GROSPIRON, 2001, p. 247). Ou seja, qualquer estratégia de dominação do professor poderá ter como consequência uma retaliação dos alunos, sob a forma de reação; retorna ao professor no momento em que ele apresenta algum tipo de fragilidade emocional. A implicação envolve também uma flexibilização das zonas fronteiriças entre vida pública e vida privada.

A ética relacional supõe ainda colocar em ação uma “justiça contextualizada”: editar regras, colocar exigências, acordar recompensas e punições, tudo isso adaptado às situações e às pessoas:

Esta ética é, enfim, uma *construção coletiva* onde a finalidade é [...] reforçar a coesão do grupo, propiciando a resistência ao desencorajamento e à lassidão, causadas pelo trabalho junto a públicos difíceis. (Van Zanten, 2000a). Ela corresponde a uma 'construção comum da situação' centrada sobre a prática e sobre a experiência e não sobre ideologias políticas ou profissionais, o que permite a este segmento profissional redefinir o senso subjetivo da atividade profissional (Bucher & Strauss, 1961): 'Existe um bom ambiente entre os professores, não nos levamos a sério, não somos totalmente só professores intelectuais, somos pessoas do dia-a-dia (mulher, professora de história e geografia, colégio). (apud VAN ZANTEN; GROSPIRON, 2001, p. 248)

Essas visões são engendradas na experiência e têm a ver, de algum modo, com a, já referida, “resistente cultura docente”, na expressão de Arroyo (2000, p.19), um conjunto de saberes construído no dia-a-dia da prática docente e que se acumula ao longo do tempo. Essa cultura define a profissão como algo que vai muito além do seu caráter bacharelesco, muitas vezes reivindicado como forma de valorização social do magistério. Enfim, a “ética relacional” é “uma tentativa durável de aproximação que vai bem além da estratégia de fraternização, efêmera e superficial...” (VAN ZANTEN; GROSPIRON, 2001, p. 245)

Segundo as autoras, porém, o desenvolvimento profissional vai além da “ética relacional”, mas poucos são os professores que persistem numa lógica que aponta nessa direção: “apenas uma pequena minoria de professores dentre aqueles que trabalham nas escolas difíceis evoluem de uma situação inicial de desestabilização, de uma estratégia de sobrevivência ou de uma lógica de adaptação contextual, para uma lógica de desenvolvimento profissional”. (VAN ZANTEN; GROSPIRON, 2001, p. 248) Este desenvolvimento consiste numa ética e num modelo de atuação prática centrados na transmissão de conhecimentos, na “construção de um modelo prático e de uma ética que permitem reivindicar que no lugar central da profissão de educador seja colocada a atividade essencial do métier, isto é, a transmissão dos conhecimentos, compatível com seu exercício, voltado para um público, em todos os sentidos, distante da concepção tipo-ideal do aluno (Rochex, 1977; Kerroubi, 1999)”. (apud VAN ZANTEN; GROSPIRON, 2001, p. 249). Ele acontece no “cruzamento de trajetórias pessoais e de contextos organizacionais específicos, e produz, concomitantemente, um sentimento de autonomia individual e uma identidade de grupo em torno da conquista e da integração dos alunos desfavorecidos” (p. 249)

O que marca a diferença fundamental entre os professores que atuam sob a “lógica da adaptação” e aqueles que se inscrevem na “perspectiva do desenvolvimento profissional” é o tipo de construção que cada um faz dos alunos, isto é, o tipo de visão dirigida a eles.

Para melhor esclarecimento, convém resumir algumas características dos professores inscritos na “lógica do desenvolvimento profissional”, segundo Van Zanten e Grosppiron, 2001 (p. 249):

- procuram “descobrir” e “construir” os alunos, o que significa, no primeiro caso, conhecer a sua maneira de ser, suas possibilidades e seus ritmos de aprendizagem, e, no segundo, ensiná-los a ser aluno, o que é o mesmo que integrá-los à escola.
- aceitam os alunos como eles são, levam em conta o nível real de seus problemas de aprendizagem, o que significa que operam desconstrução da idéia de alunos “difíceis”, fruto da longa experiência. Só partindo do modelo tipo-ideal é possível falar-se em aluno difícil ou aluno fácil; na realidade eles não existem.
- acreditam na capacidade intelectual dos alunos das camadas desfavorecidas; crêem realmente que eles apreciam os desafios intelectuais. E tal crença é resultado do convívio com esses alunos e também de uma certa identificação, quando se trata de professores que têm a mesma origem de classe deles. Há, ainda, um motivo a mais que justifica uma postura e uma atitude positiva diante desses alunos: acreditar neles é fundamental para contrapor-se à visão das famílias, que normalmente os vêem como incapazes.
- insistem menos nas dificuldades de vida dos alunos como causa de suas dificuldades escolares: “as dificuldades dos alunos não são vividas como obstáculos da profissão mas, ao contrário, como um desafio profissional.” (p. 251)
- Educar as crianças e os jovens com sucesso dá um sentimento de competência, de “profissionalismo” e também de missão cumprida, “sentimento muito importante em profissões como o ensino, onde o ideal de serviço, apesar do declínio das ‘vocações’, permanecer como um valor importante (Lortie,1975).” (p. 251)
- Sentem uma enorme satisfação diante das pequenas conquistas dos alunos no âmbito das suas aprendizagens, ainda que eles não atinjam o que se espera deles.
- têm para com os alunos uma atitude de verdadeiro respeito: “Enquanto que, para os professores que se situam em uma lógica de adaptação contextual, ela retoma a idéia de uma

ausência de desprezo aos alunos, na interação cotidiana, aqui ela designa muito mais um princípio de igualdade entre os seres humanos, quaisquer que sejam sua idade, posição social, 'raça' e as condutas que surgem disso”. (p. 259)

Para esses professores que atuam sob a lógica do “desenvolvimento profissional”, o objetivo central acaba sendo a integração dos alunos à escola, para o que o educativo e o pedagógico se entrelaçam de maneira estreita, como uma dimensão essencial do trabalho educativo. Aos poucos, ao longo da carreira, esses professores vão deixando de considerar como central a afetividade e a dimensão relacional com os alunos. O magistério passa a ser mais bem visto como um meio de elevação cultural dos alunos menos favorecidos, sem deixar de lado a sua dimensão relacional. Para desempenhar esse papel, esses professores empenham-se em descobrir, nos alunos, “seus modos de funcionamento intelectual e seus bloqueios, com vistas a facilitar sempre o acesso aos saberes.” (p. 254) Esta atitude é diferente daquela observada nos professores inscritos na “lógica da adaptação ao contexto”. O professor passa a investir no seu aprimoramento profissional, na sua qualificação pedagógica, critério a partir do qual quer ser reconhecido; não lhes interessa mais, em primeiro lugar, ser aceito ou amado pelos alunos e pais, embora as boas relações com estes sejam mantidas e até consideradas como importantes.

Entre esses professores, desenvolve-se um bom “domínio pedagógico”, que permite encarar as dificuldades encontradas diante dos alunos como motivação para se aprimorarem profissionalmente. Sua qualificação passa a ser vista, portanto, como o resultado da prática e da experiência: “À semelhança de outros profissionais que trabalham junto a públicos 'difíceis', os professores renunciam a uma capacidade fundada principalmente na qualificação conferida pelos diplomas, para desenvolver uma competência profissional fundada no retorno reflexivo da experiência (Demailly, 1987; Bautier, 1995; Monjardet, 1996)”. (p. 257) Ou seja, a via de legitimação por meio do diploma é abandonada em favor do “retorno reflexivo da experiência”. Sob a forma de uma contradição importante, ao mesmo tempo em que o diploma qualificou os professores, o mesmo é posto em xeque, junto com o conceito de “profissionalidade”. O professor deseja afirmar-se como profissional, mas sabe que o seu trabalho se sustenta em uma qualificação muito distinta do puro domínio técnico, dentro de uma concepção mais bacharelesca, acadêmica.

Isso tudo remete ao fato de que, entre os professores que se situam na “ótica do desenvolvimento profissional”, a ênfase é posta no domínio pedagógico; ocorrendo o inverso

entre os que se inscrevem na “ótica da adaptação ao contexto”, para os quais a ênfase recai no “domínio relacional”.

No novo conceito de qualificação, uma análise de si mesmo, por parte do professor, assume uma importância essencial: estudar, pesquisar, conhecer as teorias pedagógicas passa a fazer parte do “desenvolvimento profissional”, de onde surge a necessidade de uma formação continuada. O mais importante, porém, é que essa educação continuada se dê na própria escola, de uma forma coletiva entre os professores. Os cursos garantiram apenas uma formação que funciona como o “fio condutor”, segundo o depoimento de uma professora, mas não forneceram todo o conhecimento necessário para o exercício do ofício.

A nova postura e a nova maneira de agir com os alunos, por parte dos professores inscritos na “lógica do desenvolvimento profissional”, desemboca numa “ética da cidadania”, que prevê uma ação pedagógica voltada para a formação do cidadão, sem perder de vista a preocupação didática e pedagógica. Trata-se de uma ética que ultrapassa o sentido da “ética relacional”, presente na lógica da “adaptação contextual”, porque ela se reveste de um sentido mais político e universalista (forte princípio de igualdade entre os seres humanos). Ou seja, a “ética relacional” valoriza, acima de tudo, o estabelecimento de uma boa relação com os alunos, objetivo que se converte quase que num fim em si mesmo; a afetividade assume aí um papel importante, sem o que não é possível “conquistar” os alunos. Diferentemente, a ética profissional, que coloca no centro a cidadania, embora não menospreze os aspectos relacional, afetivo, não os toma como eixo central; a atividade educativa toma como essencial, neste caso, o valor da igualdade, da “integração civilizatória”, para usar os termos de Adorno (1995). Há destaque para o dever social, ético, político, sem descartar o afeto, o “cuidado” etc. Ou seja, a “vocação” e a “missão” são aqui recolocadas em um outro patamar, como aspectos inerentes ao ofício, e muito positivos. Isso contrapõe-se, de maneira frontal, ao discurso que vê na exaltação desses aspectos uma forma de se desqualificar a docência, porque tiraria dela seu caráter “profissional”.

Para Van Zanten e Gropiron (2001), portanto, as representações e as práticas profissionais dos professores evoluem de acordo com o tipo de olhar que eles lançam sobre os alunos, uma vez que, nos estabelecimentos “difíceis”, estes sempre aparecem no centro do processo pedagógico. Isso não significa que alunos e professores são vistos como “clientes”, como agentes capazes de exercer forte regulação sobre o sistema; nem tampouco que eles participam diretamente da gestão e animação dos estabelecimentos de ensino. Significa, isto sim, que os alunos, com sua cultura particular, obrigam os professores a uma “revisão fundamental das

representações e dos modos de trabalho forjados na formação inicial ou em outros contextos de trabalho”(p. 263).

Mesmo tratando-se de um mesmo tipo de público, cabe destacar que os professores tendem a ver e agir de maneiras distintas, dependendo da escola. Esta variação depende também do nível de ensino, ainda que dentro de uma mesma instituição.

Três lógicas, portanto, presidem as “carreiras morais” dos professores: a da “fuga”, a da “adaptação contextual”, a do “desenvolvimento profissional”. O fenômeno da adaptação é o mais recorrente e representa uma “estabilidade resignada”. Isto expressa um certo desajustamento profissional dos professores, um descontentamento, o que resulta numa maneira específica de os professores conceberem a profissão docente, prejudicial ao êxito e à integração dos alunos. Todos os professores vivenciam esta etapa de adaptação, ainda que em graus diferentes de intensidade. Muitos, porém, mudam suas concepções, recuando a um estado original; neste caso, volta a prevalecer uma dimensão construtiva do trabalho pedagógico, associada a uma “ética da cidadania” e ao investimento no “desenvolvimento profissional”. Daí surge um “novo profissionalismo”, voltado para a construção de um “ensino de qualidade para todos”. O retorno, em verdade, representa a recuperação de uma relação positiva com o ofício e com os alunos. Ensinar a eles os conteúdos curriculares volta a ser o papel essencial, que dá um sentido mais consistente à docência, legitimando-a; no mesmo sentido, há uma desconstrução da idéia do aluno “difícil”, o que envolve um outro tipo de relação professor-aluno.

Uma observação, por fim, é muito importante, como destacam as autoras: não é fácil distinguir se as mudanças positivas acontecem mesmo no nível das ações concretas, na prática, ou se estão apenas no plano da retórica, como forma de legitimação, via discurso, do papel do professor. Além disso, ainda que as transformações ocorram efetivamente no nível das ações, ela produz um efeito pequeno sobre a afirmação de um certo profissionalismo do magistério, porque elas são fruto, em geral, de um voluntarismo individual e de uma frágil ação coletiva, que pode facilmente cair por terra na ausência de alguns poucos professores empenhados numa alteração mais positiva do trabalho pedagógico.

Pensando especificamente sobre as relações sociais de gênero, destacam ainda as autoras que as mulheres valorizam mais a dimensão relacional da prática educativa, que elas dão uma importância maior, por exemplo, à questão do afeto, do “cuidado”. Não obstante, não avançam as autoras na direção de um efeito possível disso na prática pedagógica. Nossa interpretação é que as mulheres não tenderiam, por causa disso, a fazer prevalecer uma “ética relacional”, em detrimento de uma “ética da cidadania”. Ao invés disso, investir na relação com os alunos não é

algo incompatível com uma ação educativa centrada nos conteúdos escolares, em metodologias de ensino consistentes e adequadas ao perfil dos alunos e num compromisso social e político. Sob essa ótica, certas qualificações das mulheres, adquiridas num processo de socialização diferenciado daquele vivenciado pelos homens, podem atuar como elemento importante no sentido de uma definição melhor do magistério como uma profissão de tipo especial, que extrapola a dimensão meramente técnica. Se para as jovens professoras entrevistadas, elas próprias mulheres, a escolha da profissão docente, quando optaram pelos cursos de magistério e de pedagogia, representava uma conquista apenas parcial de uma profissão realmente qualificada do ponto de vista técnico, com o tempo elas vão revendo o próprio conceito de qualificação, pelo menos aquelas que se moverão na carreira dentro de uma lógica do “desenvolvimento profissional”. O conhecimento a fundo do ofício levaria estas professoras a superar de vez um provável ressentimento de não terem alcançado uma profissão legitimamente reconhecida. Haveria um processo de reconhecimento do ofício por parte delas mesmas, a partir da elaboração de novos conceitos forjados e estruturados na relação reflexiva com a prática educativa cotidiana, com a profissão docente.

Nos dois itens seguintes, analisaremos os relatos das seis professoras entrevistadas com o objetivo de identificar como e em que direção as imagens do magistério vão sendo construídas. E, para tanto, as reflexões teóricas de Van Zanten e Grospiron e dos demais autores antes citados neste trabalho servirão como importante referência. Cabe frisar, contudo, que não centraremos nosso foco de análise na sequência de fases na carreira, por se tratar de professoras iniciantes. Tentaremos, ao invés disso, identificar elementos que possam sugerir possíveis tendências das professoras, dentre as quais a de “fuga”, de “adaptação contextual” ou de “desenvolvimento profissional”.

3.1 A prática educativa como fator de desestabilização profissional.

Você entra lá e diz: E agora? Eu tive que dar conta de começar a fazer uma leitura paralela da realidade que estava vivendo, diferente daquela que meus estudos diziam. (Flávia)

Havia, de certo, entre as jovens professoras, a consciência de que a prática educativa lhes reservava muitos segredos acerca do ofício. Sabiam elas que a posse do diploma, apenas, estava muito longe de garantir-lhes uma qualificação suficiente para um bom desempenho profissional. O que lhes faltava era uma noção mais precisa a respeito da formação recebida e, por consequência, quanto ainda precisariam aprender. Só aos poucos a distância entre a qualificação obtida nos cursos de magistério e de pedagogia e a qualificação necessária para o bom exercício da profissão foi se revelando, o que gerou nelas uma certa instabilidade, algumas vezes vista com um certo desespero, outras vezes tomada como desafio.

Os primeiros contatos com a escola, na condição de professora substituta, como é o caso de Fabíola, ou como professora efetiva, caso das outras cinco, obrigam-nas a tomarem decisões quase sempre difíceis, sem nenhum tipo de amparo, principalmente da equipe de direção e dos professores mais experientes. Apenas as precárias informações e as poucas referências disponíveis servem como balisamento. O encontro das professoras com a realidade da profissão, das escolas, enfim, é feito sem nenhuma importante mediação que pudesse aliviar o impacto causado pelo desconhecido. O mesmo ocorre em relação ao encontro com os alunos, situação em que, no máximo, os professores veteranos davam alguns conselhos, ainda assim vistos muitas vezes com desconfiança. O depoimento de Luciana nos revela o alto grau de desinformação quando foi escolher a turma de alunos com que ia trabalhar.

Teve concurso para a prefeitura. Eu prestei e passei. E fui para a atribuição. Aí começa a minha história, vamos dizer assim; minha história como professora real. Quer dizer: você sai da faculdade e vem para o mestrado, pesquisa... escreve.... Quando eu fiz minha pesquisa eu fui para sala de aula, me envolvi com os alunos, fui às casas. Mas agora eu ia ser ‘a professora’, a pessoa que entraria na sala para conhecê-los. Quanto à escolha, eu fui atribuída lá no Natalino Deriggi, que fica no bairro Antenor Garcia. E aí já começa a minha história de professora. Todo mundo dizia assim: ‘- Não vai para o Antenor Garcia, é o pior bairro de São Carlos!’ [...] ‘- O Antenor Garcia é muito longe, não vai!’. Preciso trabalhar! Quero trabalhar!, eu dizia. Surgiu lá? Não tem problema! Vamos! E chegou a atribuição. Eram aulas de 1ª a 4ª série e tinha uma sala chamada aceleração. Eu já tinha ouvido falar alguma coisa sobre aceleração, mas não sabia o que era. Na hora da atribuição, como sempre, não sei por que motivo, sem saber muito o que ia ser... Acho que até por isso, né?... Eu não sabia o que ia ser, como ia ser, se eu ia gostar ou não... Pedi aceleração. O que eu tinha na minha cabeça era o seguinte: eram crianças com defasagem série/idade; é o que me tinham dito. E me disseram também que eu teria todo o respaldo didático para trabalhar com essas crianças. Então era o que eu tinha de informação. Com isso, eu entrei na Escola C⁴³, na Sala de aceleração, primeiro turno da manhã. (Luciana)

⁴³ Omitimos aqui o nome real da escola citada pela professora. Por isso a denominamos “Escola C”.

Luciana tentava se enxergar agora como “professora real”, aquela que havia deixado os livros para encarar os desafios da prática profissional. Sabia que ia atuar em uma escola “difícil”, com alunos “difíceis”. Os amigos tentavam dissuadi-la da idéia de assumir o trabalho, dados os supostos desafios a enfrentar. Luciana, assim como seus amigos, tinha medo dessa realidade, mas não pensava em desistir; além do que havia um desejo de ter seus próprios alunos:

Porque se você pega uma escola que está num determinado bairro, numa determinada cidade, entra numa determinada classe, sempre tem uns determinados alunos que são seus. Então isso é muito singular. E eu sentia necessidade de viver essa experiência. (Luciana)

Fabiola, por sua vez, quando assumiu pela primeira vez uma classe, deparou-se com alunos “rebelde”, e na condição de professora substituta. Foi uma “experiência assustadora”:

A primeira vez que eu entrei numa sala de aula foi na Escola D⁴⁴ (escola Estadual), e foi uma experiência assustadora, porque eram alunos extremamente rebeldes. Eu era professora substituta, e quando faltava uma professora de matemática, português, história, geografia..., eu ia; e os alunos não me respeitavam. Nessa idade eles não respeitam professor substituto. O que eu mais fazia era apartar briga, tirar a mão de um aluno da cara do outro, chamar o diretor... (Fabiola)

Na prefeitura, também assumiu uma classe de aceleração, depois de ter trabalhado com a terceira série do ensino fundamental, uma classe “problemática”:

A classe era problemática porque não tinha professor fixo, não tinha conteúdos, tinha problemas de aprendizagem e de comportamento... tanto que uma coisa me marcou demais: no último dia de aula eu tinha que preencher umas fichas de alunos. Todos os bimestres, tinha que ser anotado, numas fichas, o comportamento dos alunos... assim: tranqüilo, apático, violento... Eu tive que preencher a ficha de um aluno que chorou muito no último dia de aula, chorou desesperadamente, porque não queria ir para casa. Ele queria morar comigo, e não ir para a casa dele. Eu já havia conversado com a mãe dele e ela já me havia dito que depois que eu comecei a dar aula para ele, ele se tornou calmo, tranqüilo, sociável, coisa que ele nunca tinha sido. Eu não sei como consegui transformar todos esses alunos... Então, foi uma experiência maravilhosa. Graças a esse trabalho, que eu fiz com eles, eu fui chamada de novo como substituta, para trabalhar no projeto de aceleração, na rede municipal, no qual eles juntam todos os alunos-problemas da escola numa sala. [...] É chamado de aceleração porque eles (alunos) têm de dar um passo maior do que a perna para que possam passar de ano. Eles me chamaram porque eu tinha competência para assumir a sala, e eu fui, com a cara e a coragem. Não sabia o que era aceleração, fui conhecendo depois. São alunos que têm todos os problemas que você pode imaginar: tem aluno que só aparece na escola de três em três meses; outro que a

⁴⁴ Omitimos aqui o nome real da escola citada pela professora. Por isso a denominamos “Escola D”.

mãe foi estuprada pelo pai; um outro, o pai fuma maconha em casa, bebe e depois bate nos filhos... Então, eu tenho mil problemas nessa sala; tinha alunos que não reconheciam o a-e-i-o-u , não sabiam escrever o nome..., e hoje eles estão reconhecendo. Isto é um avanço para mim e para eles. Como professora, eu acho isso muito pouco, fico até frustrada, me sinto meio incapaz... É uma sala muito problemática, mas eu tenho prazer de entrar. (Fabiola)

Na experiência do primeiro contato de Patrícia com os alunos revela-se, de forma mais evidente, a insegurança, seguida de uma enorme satisfação.

Eu nunca vou esquecer. [...] No dia anterior eu não dormi mesmo, aquela preocupação... Isso está acontecendo comigo?... [...] Será que eu vou conseguir? Será que eu recebi uma formação suficiente para atuar como professora? Todo mundo dizia que a clientela da escola era impossível, que era difícil lidar com as crianças. E eu falava: Meu Deus, será que vou conseguir? Será que vou conseguir o respeito dessas crianças? Será que vou conseguir ser amada por elas?... Então, era aquela preocupação. Fiquei sem dormir. Quando eu cheguei na escola e entrei na sala de aula, fiquei em estado de choque, pensando: Será que este é o meu lugar mesmo? Sabe quando você fica, assim, sem acreditar: E agora, o que é que eu faço? Como me apresento? Será que eu sorrio ou será que mantenho minha feição séria? [...] Porque as pessoas me dizem: ‘-Entra séria, você não pode sorrir!’ Ou: ‘- Não entre brincando!’ Mas acontece que quando eu olhei para as crianças, assim..., eu senti que elas também estavam ansiosas. [...] elas me acharam muito nova. Pensaram: ‘-Esta é a nova professora?’ [...] Então, elas também estavam ansiosas. Aí eu me soltei. Nós fizemos algumas dinâmicas de socialização para nos conhecermos. Foi aquele jogo do barbante, que você faz a roda, pega o barbante e vai jogando e a criança vai falando o nome, a idade, onde mora, o que espera da escola... E elas foram contando um pouquinho. (Patrícia)

Aos poucos, o que era pesadelo transformou-se em algo muito marcante, em prazer: “Foi, assim, um dos melhores dias da minha vida”.

É possível notar, num primeiro momento, que todas as professoras iniciaram suas atividades de ensino - como “professoras reais”, nas palavras de Luciana, ou como “professoras de verdade”, nas palavras de Eliana - com expectativas muito positivas, mas também com muita insegurança, indício, conforme já destacamos, de uma certa consciência da natureza complexa do trabalho educativo.

Reféns da desinformação, da falta de referências positivas para orientar suas condutas, as professoras, apoiadas no que já sabiam e principalmente movidas pela intuição, conseguem superar as dificuldades surgidas no primeiro momento de encontro com os alunos, o que não significa, como se verá mais adiante, o prenúncio de uma fase posterior livre de instabilidade profissional.

Uma análise mais atenta dos depoimentos das professoras nos revela alguns aspectos dignos de serem realçados. É de se notar, por exemplo, uma espécie de ritual de passagem.

Algumas normas ocultas prevêm um caminho bastante difícil para as professoras iniciantes, que vão atuar em contextos classificados como mais desafiadores, onde estão os alunos mais “problemáticos”, palavra muito utilizada no meio educacional. Uma explicação possível desse fenômeno pode ser encontrada na própria estruturação da carreira do magistério, que confere aos professores com mais tempo de experiência prioridade na escolha das escolas e das classes com as quais desejam trabalhar, e tendencialmente eles optam por escolas e classes menos “problemáticas”. A raiz da questão, porém, não está nas normas e sim na imagem construída acerca dos alunos, da escola e do próprio ofício. Parece haver sempre o desejo de garantir uma ação educativa menos atravessada por mediações que impeçam uma atuação centrada na transmissão de conhecimentos, o que remeteria a uma visão da profissão assentada numa base técnica: saber ensinar, supostamente a tarefa essencial do professor. Portanto, a própria estrutura e funcionamento da escola fortalece uma determinada visão social, sempre reiterada dentro e fora da escola, como aparece nos depoimentos de Luciana, quando os amigos tentavam dissuadi-la de atuar em uma escola de bairro periférico, com alunos supostamente “difíceis”, e de Patrícia, quando “todo mundo dizia que a clientela da escola era impossível, que era difícil lidar com as crianças.” Pode-se constatar, então, a existência de um certo senso comum com poder inclusive de orientar a estruturação e o funcionamento do ensino.

Levando-se em conta ainda a forma de funcionamento da educação, os procedimentos comuns nas escolas, há um outro aspecto a considerar, presente no relato de Fabíola. Ela inicia no magistério como professora substituta, uma figura muito frágil do ponto de vista institucional. Ela mesma reconhece isso quando afirma que os alunos não respeitam professores substitutos. Nesse sentido, é potencialmente maior a possibilidade de criação de um vínculo negativo do professor com o próprio ofício, dadas as dificuldades enfrentadas logo no início da carreira. É importante fazer aqui uma observação. Pode-se entender como estando implícito o reconhecimento de que algumas classes, algumas crianças são efetivamente mais “difíceis”, razão pela qual os professores teriam mais dificuldade para exercer seu ofício. Não se trata disso. O fato é que, mesmo apresentando esses alunos algumas dificuldades reais, isso fica potencializado pela expectativa formada sobre eles, o que predispõe os professores a uma atitude desfavorável.

As imagens construídas e reiteradas a todo momento, em diferentes situações, não são, porém, passivamente incorporadas pelas professoras. Luciana, apesar da insistência dos amigos, não desistiu de ir dar aula em uma escola de periferia, e uma das razões era o desejo de ter “seus” alunos (sentimento de posse, como ela mesma diz), de conhecê-los etc. Está presente aí a

consciência da dimensão relacional, afetiva do ato educativo. Luciana se preparava efetivamente para um encontro com os alunos a fim de estabelecer com eles uma relação intensa, o que demonstra uma certa visão do ofício como algo que ultrapassa a simples relação formal, de autoridade, do professor com o aluno. Patrícia, por sua vez, mesmo orientada para não sorrir, sob pena de perder sua autoridade diante dos alunos, resolve optar por uma relação mais aberta e afetiva. Ela também indica, em seu depoimento, uma visão não tão restrita do ato educativo. Por um lado, reconhece a fragilidade institucional da imagem de autoridade frente aos alunos, razão pela qual é preciso contruí-la na relação com eles: “Será que vou conseguir ser respeitada por essas crianças?”. Por outro lado, é preciso também ser “amada”: “Será que vou conseguir ser amada por elas?”. A frase demonstra que Patrícia estava ciente de que o afeto é fundamental para estabelecer uma boa relação pedagógica. Nos dois depoimentos, é possível notar indícios de que o magistério deve ser visto como uma atividade complexa, dadas as suas várias dimensões.

Pelo exposto, vimos que há uma cultura escolar que traz implícitas algumas visões sobre os alunos, classificados como mais “fáceis” ou mais “difíceis”; vimos também que tais visões se materializam na estrutura e na forma de funcionamento das escolas. Isso indica uma restrição, por parte das professoras iniciantes, quanto à abertura de espaços para uma mudança mais radical na forma de conceber o ofício. Irão, ao contrário, incorporando certas imagens e consolidando algumas atitudes já bastante arraigadas entre os educadores, no processo de socialização profissional, entendido como “um processo de identificação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas dos grupos de trabalho. (...) Em termos profissionais e de carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar em sala de aula (Zeichner & Gore, 1990; Zeichner & Hoeft, 1996) “ (TARDIF, 2002, p. 262). Tudo isso, entre outras coisas, pode estar sendo presidido por uma lógica de legitimação da profissão docente por meio da manutenção daquilo que supostamente seria seu papel central: ensinar os conteúdos curriculares aos alunos. E quanto mais elementos dificultadores do cumprimento dessa atribuição essencial, menos o professor veria demonstrada sua qualificação profissional. Entre os alunos “difíceis” tais mediações estão muito mais presentes, motivo suficiente para os professores se afastarem dessa realidade. Assim, o esforço de legitimação do magistério a partir de uma qualificação especializada afastaria o professor da imagem que reforça a sua fragilidade social, assentada numa ampliação das suas funções, o que abarcaria, por exemplo, a atenção, o investimento afetivo, entre outras coisas. Todo esforço é feito, enfim, na tentativa de superar a imagem social ainda presente, que identifica o professor a uma espécie de laiaio frente ao patriciado burguês, ou a um verdadeiro animal de carga, para usar as expressões de Adorno

(1995, p. 99, 101). A tendência mais provável seria então, dentro dessa lógica, que as professoras novatas acompanhassem a trajetória dos professores mais antigos: assim que possível, transferir-se para aquelas escolas onde seu trabalho pudesse ser realizado sem a pressão de demandas que obrigassem a uma atuação vista como alheia ao suposto papel essencial do professor, o que o desqualificaria aos olhos da sociedade.

Em tese, poder-se-ia afirmar, dentro desta lógica, que as professoras mais presas a uma imagem fixa do magistério, cuja função seria “transmitir conhecimentos”, ou então aquelas mais empenhadas em reforçar estrategicamente uma qualificação profissional identificada socialmente como de natureza técnica, deveriam optar por escolas menos “problemáticas”. Ao contrário, aquelas menos interessadas em se afirmar socialmente e/ou mais abertas à reconstrução da imagem do magistério tomariam o caminho inverso, ou então buscariam outras escolas a partir de perspectivas distintas, como a do desafio, a da experiência com públicos diversos, a da solidariedade com os alunos das camadas sociais mais baixas etc. São lógicas bastante distintas nos dois casos: no primeiro, a tentativa é proteger-se, fugir de certas situações ou contextos, permanecer na superfície do ofício; no segundo, o interesse é mergulhar no magistério para conhecê-lo em profundidade.

Não se pode prever o caminho a ser seguido pelas professoras entrevistadas, mas é possível recolher indícios que podem servir como indicadores, e estes apontam, contraditoriamente, para as duas direções. Isto é, há fragmentos que demonstram uma postura mais conservadora em relação ao papel profissional e outros que operam no sentido inverso, de uma visão mais aberta e multidimensional da docência. Logo acima, já citamos o caso de Luciana e Patrícia, cujas atitudes contrariaram algumas pressões e prescrições dos amigos, dos professores etc. Em certa medida, recusaram certas imagens fixas acerca do trabalho educativo (idéia de realidade “difícil”, necessidade de não sorrir para os alunos). Em outras situações ocorre o mesmo. Fabíola, por exemplo, depara-se com um aluno que queria morar com ela, demonstração clara de estabelecimento de um forte laço afetivo. Ela reconhece nisso um sinal de êxito do seu relacionamento com os alunos. Em alguma medida, é possível verificar a flexibilização da linha fronteira entre a vida pública e a vida privada de Fabíola, uma vez que o papel de professora e o de mãe parecem misturar-se. O papel de “mãe”, contudo, não esvazia o papel de professora, caracterizado por um compromisso com o repasse aos alunos dos conteúdos escolares, o que pode ser comprovado no esforço de Fabíola para ensinar o a-e-i-o-u aos alunos, tarefa inclusive cumprida com algum sucesso, dado o reconhecimento da escola, que a chamou para continuar o trabalho. Temos então, nesse exemplo, a preservação de pelo menos duas dimensões do trabalho

educativo: o aspecto relacional, afetivo, e o aspecto pedagógico, técnico. Um aparece como complementando o outro. A mãe do aluno legitima a primeira dimensão, ao valorizar o trabalho da professora; a escola legitima a segunda, ao reconhecer o avanço dos alunos na aquisição da cultura letrada.

Outro ponto a destacar é o seguinte: Fabíola se sente frustrada, em parte, por não conseguir imprimir um ritmo mais rápido de aprendizagem, mas ao mesmo tempo diz sentir-se satisfeita com os pequenos avanços dos alunos. Se o aluno ideal, portanto, está presente ainda na sua cabeça ela tenta fixar-se no aluno concreto, que tem seu próprio ritmo, suas próprias competências, seus próprios limites etc. Contrariamente, Fláisa parece mais presa a esse aluno ideal (quieto, disciplinado, obediente etc); por isso mesmo elogia seus alunos, muito próximos dessa imagem, dizendo que eles são ótimos:

Foi possível reconhecer que foi a melhor coisa que eu fiz. Por exemplo, uma classe da 3ª série, da zona rural, com alunos que já foram institucionalizados: dispostos a copiar a lousa cheia, boca fechada, lápis na mão... Foi uma imagem que me marcou. São crianças ótimas, diferentes das crianças da cidade. Elas valorizam a maneira de ser do professor, o respeito é total, incondicional, nunca houve desrespeito. É uma classe bastante tranquila. (Fláisa)

Vale reiterar, assim, a natureza contraditória do processo de aproximação das professoras iniciantes com a realidade do ofício. Imagens mais fixas e tradicionais da profissão se misturam com imagens mais flexíveis, que levam em conta as várias dimensões do trabalho educativo. A cada instante a postura e a prática pedagógicas vão sendo pensadas e repensadas, com o objetivo final de encontrar uma visão do magistério capaz de servir como uma base identitária mais sólida, o que envolve uma melhor compreensão do tipo específico de qualificação exigida na carreira. As reflexões mais profundas ocorrem exatamente nos momentos de decepção, de frustração. Isso significa que a instabilidade profissional, além de ser perigosa, porque pode levar à “adaptação contextual” ou até mesmo à “fuga”, é também um fator importante do “desenvolvimento profissional”.

A seguir, destacaremos alguns fatores apresentados pelas depoentes como sendo aqueles que mais dificultam o bom desempenho do trabalho educativo e que mais lhes causaram decepção. Revelaremos também como as professoras lidaram e vêm lidando com esses fatores de desequilíbrio ou instabilidade.

Falta de uma melhor qualificação profissional

Um primeiro nível de dificuldades tem a ver com a falta de domínio de metodologias adequadas e/ou dos próprios conteúdos de ensino. Tais dificuldades são atribuídas à má formação recebida nos cursos de magistério e de pedagogia e à incapacidade de elas mesmas enfrentarem os desafios da profissão, o que resulta num processo de autoculpabilização.

Nem sei se eu vou conseguir ensiná-los, estou tendo a maior dificuldade de ensiná-los a ler e a escrever. É imensa a minha dificuldade. [...] Todos lá (os alunos) têm ótima cognição, são super espertos, mas os avanços da aprendizagem formal eu não consegui ainda. Eu consegui no emocional [...] O que eu estou buscando, sempre, é a alfabetização. Até porque, desde a minha formação toda, eu nunca lecionei como alfabetizadora. Então, a minha competência, o que eu sei... preciso mais. Eu busco mais a alfabetização. É que não é fácil. (Luciana)

As exigências burocráticas.

O controle burocrático se dá a partir de vários fatores, começando pelas formas de ingerência política. “É escola municipal, o prefeito gosta que seja bonitinho: ‘-Então vamos fazer um projeto para mostrar no teatro municipal para a população inteira.’ ‘-Olha, que maravilha!’ ‘-Veja como o prefeito está tendo êxito!’” (Ana) Por se tratar de cargos nomeados, os diretores ou diretoras dos estabelecimentos de ensino ficam, às vezes, muito amarrados aos interesses do executivo municipal. E por ser a educação uma “vitrine” política para o prefeito, há que se revestir a escola de uma boa aparência para a população, como sinal de boa conduta política e administrativa do executivo. Ana se surpreendeu com isso, pois antes de assumir o posto de trabalho também estava convencida de que as escolas municipais eram muito mais bem administradas, que elas tinham uma proposta pedagógica mais sólida, promovida por pessoas interessadas acima de tudo na educação e menos em agir a partir de motivações político-partidárias. Aos poucos, porém, foi percebendo as coisas e se decepcionou muito; partiu para um trabalho mais individual e tratou de encontrar formas de resistir às pressões. Passou a “fingir”: “Levei um grande tombo, mas agora estou me recuperando [...]; Agora estou aprendendo a

‘dançar’, e estou me sentindo mais livre. [...] Eu finjo que faço uma coisa mas faço outra, não abro o jogo realmente do que estou fazendo.” (Ana)

O controle não ocorre apenas por ingerência política, como se pode ver a seguir:

A escola é um mundinho fechado, muito pequeno. Você faz um horário de trabalho que você não pode nem sair para tirar um xerox, quanto mais buscar informações em uma biblioteca, ou com outros professores, ou nos cursos que eles oferecem. É isso que acontece quando a gente acaba entrando no jogo do conhecimento, do caderninho amarelo de anos atrás. Eu acho que a força da escola para que isso aconteça é muito grande. [...] As circunstâncias acabam levando o professor a fazer coisas que ele não acredita; é um poder massacrante da estrutura. [...] Inicialmente, a pressão é institucional. Tem aquela coisa, que vem de cima: tem que mudar, tem que ser diferente [...] É cobrança de atividades por parte das mesmas pessoas que vêm mostrando que não agem por ideal, mas para dizer lá fora: ‘-A minha escola faz!’ A questão da qualidade fica em segundo plano. [...] A burocracia acaba interferindo muito, e você começa a perder de vista o que você pode ou não fazer. (Fláísa)

O depoimento mostra o poder das “circunstâncias”, da “força da escola”, do “mundinho fechado” que ela representa, querendo se referir, ao que parece, a um processo de socialização profissional do qual não é possível escapar, fugir, o que reforça os dizeres de Tardif (2002), em citação anterior: é grande o poder do grupo de educadores para que todos se ajustem às normas estabelecidas, aos costumes arraigados. É certo que Fláísa faz referência a formas concretas de controle da estrutura da escola sobre os professores; fala das determinações freqüentes vindas de cima para baixo, das atividades propostas pela direção da escola; do rígido controle do tempo. Nesse processo todo, perde-se de vista o que é essencial no trabalho docente, conclui.

Outro depoimento também dá indicações de formas de controle do trabalho docente: “a escola tem uma proposta super aberta, mas ela te exige listar no caderno as aulas todas, e aí ela exige um monte de burocracia, e nesses cadernos têm que estar tudo bonitinho [...], então o tempo que eu tenho para gastar com as minhas aulas eu gasto com isso aí. [...] A gente tem que andar na linha, senão...” (Ana)

Novamente o controle do tempo é explicitado, mas não só; há igualmente um controle sobre o conteúdo do ensino. O “caderninho” é uma forma concreta de fazer o professor “andar na linha”, seja do ponto de vista do que ele deve executar, seja de como ele deve ensinar.

A mesma referência aos cadernos dos alunos será feita em outro depoimento, relacionando isso claramente ao controle do tempo:

Fazer caderno de observação de todos os alunos? Isso é importante? É, mas... [...] Acho que é importante o professor estar sabendo, mas ele já sabe como o aluno está indo. E ele está com o aluno desde o início do ano. Ele sabe o que o aluno já sabe, o que ele conseguiu, qual é o comportamento dele. Então, esse negócio de ter que estar anotando tudo, escrevendo tudo, registrando em caderneta, essas coisas... Notas, por exemplo; odeio notas, não é meu forte. Isso me aborrece como professora. Mas lá, na sala de aula, às vezes, acaba o dia e eu falo: Meu Deus, eu tinha tanta coisa para fazer e nós não conseguimos dar conta!(Patrícia)

Submeter-se às ordens vindas “de cima”, ao controle externo do tempo é abrir mão da autonomia:

Quando você entra, como eu disse, em questões de burocracia [...], às vezes eu sinto a minha autonomia em sala de aula quebrada, porque alguma coisa vem lá de cima e... jogam sobre você e você tem que fazer. [...] De algum modo, o professor tem que ter um certo conhecimento, mas ele vai aprender com o aluno, assim como o aluno pode aprender com o professor. É uma relação horizontal, no sentido de todos estarmos no mesmo patamar. (Patrícia)

Há, pois, a necessidade permanente de as professoras construírem uma autonomia profissional dentro de uma estrutura de hierarquias, de poder. Isso envolverá um aprendizado lento e gradual, que faz parte da construção geral de um “saber viver dentro da escola”, nos termos de Tardif (2002).

A relação com os demais professores

O fato de muitos professores se encontrarem na condição de iniciantes favorece a relação entre todos, criando uma certa “uniformidade”, segundo Eliana: “Nossa relação é muito boa, porque todo mundo vive junto esse momento. Tem professores recém-formados da UFSCar e outros da UNESP, tem outras professoras que conseguem falar a nossa língua... Então a gente está num mesmo processo. O grupo é uniforme, não existe tantas diferenças.” (Eliana)

Luciana também se refere à afinidade proporcionada pelo fato de todos serem novos na escola, mesmo os já veteranos, vindos de outras instituições. O clima de abertura e de certa intimidade entre eles leva a uma relação “terapêutica”, facilitada nos encontros diários no veículo que os transporta da casa para a escola e vice-versa.

Eu não tenho queixa. Pelo menos a turma da manhã... É uma turma mais nova..., quase todos entraram este ano, passaram no mesmo concurso. Tem gente que tem experiência no estado... Então são colegas de trabalho. É lógico que tem pessoas com quem você tem mais afinidade, com quem a relação profissional é entrelaçada também por uma relação de amizade. E aí não é com todos, é uma questão de afinidade. [...] Eu não tenho problema de chegar lá e dizer: Não tá dando. Alguém tem alguma idéia? Como vai ser? E também tem uma coisa que eu acho interessante na escola. Em virtude da escola ser longe, nós alugamos uma Van para ir e vir; então nós vamos e votamos juntos. Isso é muito interessante, é meio terapêutico. Então, quando uma está mal a outra fala, a outra diz alguma coisa... Depois vem o choro, e todo mundo ri. Funciona bem. Eu vejo isso como uma coisa interessante lá na escola. Não tenho muito problema de... Não tenho problema de disputa. E também não vejo por que, no ambiente escolar, ter disputa de professores. Tem uma ajuda mútua. Tem alguns mais reservados, mas aí é da personalidade da pessoa, você tem que respeitar. (Luciana)

Voltando a falar da Van:

É terapia mesmo! É um espaço onde a estrutura hierárquica não funciona. Então, se se quer detonar qualquer coisa que aconteceu, que não gostou, pode ser ali mesmo. É uma coisa muito interessante. Eu tenho uma relação muito boa com a coordenadora e o diretor, mas é profissional. [...] Na verdade, é muito mais terapêutico porque não falamos só do colégio, falamos da casa, do namorado, do marido, do filho, do supermercado, sabe? É um grupo que senta pra conversar. Somos nós, na Van... Mas é um grupo que conversa geralmente assuntos pertinentes à escola, porque é o ambiente comum nosso. Como eu falei, somos colegas de trabalho. Tem algumas colegas que você vai até à casa delas, mas aí tem mais amizade; é uma coisa à parte, de afinidade. Mas tem que ter um ambiente de trabalho de respeito mútuo. Isto existe entre a gente. (Luciana)

Uma das causas que fazem da Van um espaço tão valorizado é o fato de não haver muito tempo na escola para as relações interpessoais.

Na escola a gente não tem tempo. Você chega geralmente 7h10, entra na aula, assume a classe às 7h15... O intervalo é de quinze minutos; é feito de duas em duas classes. Quando você sai da escola a Van já está na porta te esperando. Você volta para o HTP e a coordenadora tem um monte de recados para dar, o diretor tem um monte de coisas para informar... (Luciana)

É interessante notar que o grupo de professores assume características muito distintas quando estão atuando na escola e quando estão na Van. Os espaços servem de suporte para diferentes padrões de conduta, diferentes modos de ver os colegas e a si mesmas. Na escola, as relações são mais hierarquizadas e fechadas; na Van, são mais pessoais e abertas, criando

condições para se compartilhar alegrias e tristezas, sucessos e fracassos. A Van parece ser um espaço alternativo, mas que assume de fato uma função vital.

No depoimento de Patrícia, ela reconhece que “o nível cultural do professor baixou”, o que significa: “culturalmente o professor está sendo muito menos valorizado do que antigamente.” Por outro lado, fala igualmente do interesse de todos em trabalhar conjuntamente, compartilhando experiências, buscando os melhores meios para que os alunos encontrem na escola um ambiente que lhes dê satisfação, prazer. E isso é favorecido pelo engajamento e pela responsabilidade de muitos. Há dificuldades, evidentemente, como a falta de tempo e o desperdício de energias em atividades propostas pelos dirigentes hierárquicos: “Às vezes eu preciso de ajuda da coordenação, de alguém que possa me indicar alguns caminhos; aí eu sinto dificuldades, porque não consigo encontrar essa ajuda.”(Patrícia)

Apesar das boas relações, do clima de apoio mútuo, evidenciados nos vários relatos, Luciana destaca algumas diferenças importantes entre os professores; por exemplo, entre os iniciantes e os veteranos. Os primeiros, segundo ela, são muito indecisos quanto ao trabalho que fazem (se é um trabalho bem feito ou não). A este respeito, inquirida sobre as características dos professores iniciantes, ela responde sem titubear: “Eu acho que é a insegurança. Às vezes você dá uma aula boa... Não falo da insegurança de não saber fazer, mas de estar fazendo certo: Será que eu estou certa? Será que isso está adiantando? Será que isso vai servir para o meu aluno? Eu sinto isso, um pouco, em aula.” (Luciana) Além da indecisão, os novatos são também bastante desinformados no que tange às normas administrativas que regem a carreira docente, e mesmo assim preferem manter-se, muitas vezes, em silêncio para não se exporem. Há um medo de demonstrar fragilidade, principalmente diante dos colegas mais experientes. Trata-se de um jogo de poder, no qual qualquer demonstração de eventual debilidade pode vir em prejuízo próprio. Assim, a maioria prefere ficar calada a pedir ajuda, informação, aos colegas. Parece prevalecer na relação entre os professores uma máxima muito utilizada por eles quando se referem ao comportamento recomendado perante os alunos: “não mostrar os dentes.” Isto significa não sorrir, em sentido figurado; não permitir muita intimidade na relação, sob pena de se perder a autoridade. Também os mais experientes e a equipe de direção da escola não se esforçam em orientar os novatos; eles têm que se virar sozinhos.

Eu fui atribuída acho que dia 8 de fevereiro; dia 9 comecei o planejamento; dia 16 comecei a dar aulas. Ninguém falou: ‘-Olha, toma o estatuto! Toma a regulamentação! Leia! Vê se você quer ou não!’ Eu assinei em branco: ‘-Quer? Vai querer? Vai? Então pronto!’ Então, tem mais isso... Às vezes, até, tem pessoas que

não têm muito essa... Assim: Será que eu estou fazendo certo? Não. Neste aspecto eles não se colocam. Por isso que eu digo, que eu os caracterizei como marinheiros de primeira viagem. Por achar que nos fragilizamos muito, que nos mostramos muito, é que nós não temos muito isso ainda... (Luciana)

O professor veterano, ao contrário, tem mais informação, se defende melhor:

No meu caso, em particular, ocorreu um fato e eu vou relatar. Tem a ver com algumas orientações de cunho administrativo... Assim: Só de você trabalhar mais tempo, você tem direito a isso ou você não tem direito a isso [...] Eu entrei na prefeitura e até hoje não vi o estatuto. Então, assim, o pessoal que está há mais tempo já sabe. No aniversário, por exemplo, você tem direito a mais um salário; depois de um ano, tem direito de faltar no dia do aniversário; o prêmio de assiduidade eu sabia que vinha, mas não sabia por que vinha. Se você não faltar nenhum dia, você pode ganhar. No Estado você não ganha mais. Tem também a falta abonada (uma no mês) e outras coisas burocráticas que eles conhecem mais. [...] A partir do momento que você conhece mais as regras você joga com elas, né? (Luciana)

Ana, tal como as outras depoentes, também percebia uma certa sintonia de interesse entre os professores, um entusiasmo pelo trabalho coletivo. Aos poucos, porém, foi mudando de idéia, à medida que foi se dando conta das “contradições”, da diversidade de interesses. Passou então a desconfiar dos colegas:

Logo no início do ano, nas primeiras reuniões, tudo que eu lia... Eu achava que todo mundo pensava do mesmo jeito, via o mundo do mesmo jeito que eu; e eu lia aquilo tudo e achava tudo maravilhoso. Eu achava que a diretora realmente estava a fim daquilo, que todo mundo tava a fim, e que eu ia conseguir. Eu achava que todos iam formar um grupo, porque a gente ouvia falar muito bem da escola, da prefeitura, da coordenadora; eu achava que a gente ia formar um grande grupo, que a gente ia trabalhar em conjunto, todo mundo lutando pelos mesmos ideais... Uma coisa meio utópica, quando eu entrei, né? [...] Depois eu comecei a ver que tinha certas contradições, comecei a ver que... Você começa a ficar meio com um pé atrás, você não sabe realmente se aquilo que você propõe a pessoa... [...] então, tudo que eu fiz no primeiro bimestre eu segui uma linha não tanto para a alfabetização: ba-be-bi-bo-bu, a-e-i-o-u. A educação é uma coisa diferente; eu vi muita coisa sobre isso, eu li muita coisa. Primeiro, eram crianças que nunca tinham entrado em uma escola, estavam acostumadas a ficar livres, correr, brincar... E eles iam ter que ficar sentadinhos, quietinhos o dia inteiro, com uma professora chata, que não deixava eles levantarem sem pedir licença? Não podiam ir ao banheiro se não fosse na hora do intervalo? Era um monte de regras absurdas. E eram crianças, né? E por que tudo isso, né? Primeiro, eles têm que gostar da escola, sentir que aquilo é importante; depois entender por que eles têm que aprender a-e-i-o-u. Eu queria mostrar livros, vídeos, despertar neles algumas coisas e mostrar que a escola era importante para eles. Então, eu quis fazer um trabalho assim. E eu achei que as pessoas acreditavam que isso era importante, no início. Depois, eu comecei a ter dúvidas. (Ana)

Evidencia-se no discurso uma desolação de Ana: nem todos, segundo ela, estão de fato dispostos a mudar suas práticas educativas, a melhorar a educação; ao contrário, querem

preservar o estabelecido. Dá a impressão que os colegas professores, em lugar de contribuir com as mudanças, jogam contra, como forças conservadoras.

A partir dos depoimentos, e retomando o texto de Van Zanten e Grospiron (2001), quando as autoras tratam dos diferentes tipos de envolvimento dos professores com a profissão, cabe aqui uma reflexão: entre os professores, estaria presente muito mais uma lógica de “adaptação contextual”, principalmente sob a forma de construção de uma “rede de relações positivas”, ou, contrariamente, uma lógica de “desenvolvimento profissional”? Ou seja, as relações do tipo “terapêuticas”, na Van, estariam ou não avançando para um tipo de trabalho coletivo essencialmente voltado para o ensino dos conteúdos curriculares aos alunos, para o desenvolvimento de uma “ética da cidadania”. Ambas as tendências estão presentes, embora as condições de trabalho, as circunstâncias pareçam favorecer, no momento, uma lógica de “adaptação contextual”.

A relação com os pais dos alunos

Os depoimentos das professoras sobre suas relações com os pais dos alunos parecem revelar, num primeiro momento, posições muito diferentes. Umas enfatizam o forte interesse dos pais pelo desempenho dos filhos; outras, num extremo oposto, falam de um total descaso dos pais:

Eu tive uma reunião com os pais hoje. Foram dez pais, os que sempre vão. Eles não estão nem aí, pelo menos na minha escola, na minha sala. Talvez uma outra professora não tenha este problema. Se eu dou lição de casa, se eu não dou, se eu faço, se eu não faço, se eu brigo, se eu não brigo, se eu dou aula, se eu não dou... Tem pais de crianças que eu pouco vi na minha vida, e eu estou lá desde fevereiro. (Luciana)

É difícil ver os pais aqui na escola, principalmente em reuniões. Eles trabalham. Tem muitas crianças que não têm pai, que não têm mãe. Quem cuida é a avó, que mantém a casa. Então, muitos pais são ausentes. (Patrícia)

Questionada se há cobrança dos pais em relação à sua atitude diante dos filhos deles, cobrança de resultados do seu trabalho educativo, Luciana acrescenta:

Muito pelo contrário. Até teve uma ocasião em que um disse: ‘-Se quiser dar um tapa!’... Calma aí! É aquela coisa de passar mesmo: ‘- Você está com ele, ele gosta da senhora, a senhora pode...’ Eu não sou a mãe, eu sou a professora. Pelo menos lá, na minha realidade, os pais não cobram. Mas o sistema cobra. (Luciana)

O depoimento de Ana, contudo, atesta o contrário: “Tive muita pressão dos pais, porque queriam cadernos cheios, queriam lição de casa, queriam tarefas, queriam isso, aquilo...” (Ana)

Examinando-se mais atentamente os relatos, é possível perceber que as atitudes dos pais apontam de fato para uma única direção: a vigilância permanente, o controle sobre a prática das professoras. O suposto desinteresse pode expressar, em realidade, uma relação de confiança. Até que ela esteja bem estabelecida os pais ficam mais atentos ao trabalho dos professores, e, quando isso acontece, há um relaxamento, o que não significa abrir mão totalmente de vigiar. Os controles assumem, neste caso, formas mais sutis. Os cadernos são um bom exemplo disso. Enquanto os pais não atingiram um grau de confiança razoável, o controle é mais aberto, como nos revela Ana. Depois, o exame dos cadernos seguramente persiste, embora mais secretamente; além disso, a confiança nos professores diminui o medo quanto àquilo que se vê registrado nos cadernos. Eliana, ao falar da ausência dos pais, evoca exatamente a confiança deles: “Os pais dos alunos parece que confiam em mim, gostam de mim. Os alunos também. Teve uma mãe que disse que sua filha não queria outra professora que não fosse eu no próximo ano. Mas nas reuniões vejo os pais apenas quinze ou vinte minutos, mal querem saber do desempenho dos filhos.” (Eliana)

É importante salientar ainda que a confiança é consequência, entre outras coisas, da relação afetiva presente na relação professor-aluno. O mesmo se pode notar no depoimento anterior, de Luciana, quando ela demonstra um estranhamento diante da manifestação de um pai, autorizando-a a dar um tapa no filho, se necessário. Em verdade, a atitude não revela descaso, falta de compromisso. O corpo é um forte indicador das relações humanas; o acesso a ele dá a medida da intimidade, da confiança. Portanto, a permissão do tapa é um sinalizador de confiança, de aproximação entre mãe, filho e professora. É como se a mãe autorizasse a professora a penetrar no seu raio de ação, assumisse também o papel social de mãe, provocando assim um deslocamento do papel de professora. Luciana, enfim, foi autorizada a ser também “mãe” da criança. É a simbiose de papéis acontecendo, necessária, ao que parece, para a criação de uma dinâmica de colaboração mútua entre pais e professores.

Não se trata de uma simbiose fácil de ser conseguida, mas há alguns sinais mais explícitos de que as jovens professoras vêm conseguindo êxito, como é o caso de Patrícia. Os conflitos iniciais, provocados sobretudo pela desconfiança, vão sendo substituídos por uma relação mais amistosa, de colaboração:

É isso que eles cobram [...]: Meu filho está com dificuldade em tal coisa. Eu acho que se ele fizesse mais isso, mais vezes aquilo, talvez ele pudesse se sair melhor. Então, de início, eu senti uma repulsa contra minha postura [...]: Você não faz ..., não coloca bastante coisa na lousa; o caderno, às vezes, não vem tão cheio para casa. [...] Por exemplo, tem um pai que já estudou mais, então ficava dizendo: ‘- Mas você está recuperando o conteúdo de 3ª série?’. Mas aí eu disse: Eu não posso passar para frente se os alunos não conseguem fazer isso. É aquela questão, de eles estarem acostumados, todo dia, a ver o dever de casa, o caderno sempre cheio de texto copiado, de regras gramaticais, de conteúdos, de temas de ciências, de geografia. Então eles sentem assim, sabe? Senti essa preocupação deles. Mas numa segunda reunião já percebi que eles sentiram que os filhos melhoraram. Antes, eles tinham o caderno lotado, mas não conseguiam escrever. Depois eles já estavam conseguindo construir o seu próprio texto. Então, os pais passaram a dizer: ‘-Meu filho está melhorando. O que você faz, sendo que não tem tanta coisa no caderno?’ Então, é o trabalho, a leitura. A gente faz muita atividade em folhas, uma coisa que, às vezes, você não consegue registrar. Valorizamos conversas, experiências, coisas que ficam mais difícil de serem registradas, mas que não são à toa, não são sem propósito, não são sem objetivo, e, às vezes, eles não conseguem entender. Mas agora eu já sinto, assim, que eles estão felizes, sabe? Estão dispostos a ajudar, se dispõem, dizendo: Se você precisar de mim pra isso... [...]

os pais com quem eu tenho contato imaginam que eu, às vezes, posso fazer mais do que eu realmente posso. Tipo assim: Hoje, um pai chegou para mim e disse que a filha dele está meio chateada, triste, e ele não está conseguindo descobrir o porquê. E ele não consegue falar com ela, não consegue saber o que está acontecendo. Ele veio pedir para mim se eu poderia conversar com ela, para poder ajudar. Então, às vezes, eu sinto que eles esperam muito mais de mim. [...] Ele veio para que eu pudesse conversar com ela. Veio humildemente e me disse obrigado. E completou: ‘-Você é muito mais professora’. (Patrícia)

Como no caso das exigências burocráticas, a pressão dos pais pode interferir na autonomia do trabalho das professoras; portanto, sua conquista converte-se, igualmente, num constante desafio. Um outro ponto a destacar é que o profissionalismo, por influência dos pais, tende a ser visto fora dos contornos meramente técnicos (ensinar os conteúdos escolares e de forma eficaz); o conteúdo afetivo, a simbiose de papéis (de mãe e de professora) são fundamentais. Nesse campo de relações vai se consolidando a imagem acerca do magistério.

A relação com os alunos

Do mesmo modo que ocorre com os pais, a relação das professoras com os alunos é marcada por uma certa instabilidade, que gera tensão permanente. Por isso, a busca de um equilíbrio se coloca como absolutamente necessária para o bom desenvolvimento do trabalho educativo. Tal equilíbrio está na evocação da autoridade do professor, mas também no cuidado para evitar-se posturas e atitudes autoritárias com os alunos. Exigir, por exemplo, uma disciplina rígida demais é sacrificar muito as crianças, sobretudo por se tratar de crianças já vítimas da condição social a que estão submetidas:

São crianças que, no papel de alunos, não têm identidade na escola. Porque na história de vida escolar deles só têm fracasso. [...] Eu tinha crianças em sala que só dormiam. Crianças que eu dizia assim: Olha! Leia! Eu vou ler para você? ‘Não! Não quero! Não me interessa!’ E aí, como é que é? Eu vou ensinar como? Eu vou brigar? Eu posso obrigar? Eu posso obrigá-los a ficarem sentados a manhã toda, naquela cadeira? (Luciana)

As crianças, segundo Luciana, sentem falta de atenção, de carinho, de afeto: “Eu acho que eles estão buscando qualquer coisa; eles querem uma mão. E aí, se é mão de professora, de vizinha... não sei. [...] Eles têm necessidade de atenção. E esta atenção pode vir de qualquer forma. Não necessariamente tem que ser a figura maternal que acolhe, até porque esta figura eles não têm, muitas vezes.” (Luciana)

No dia-a-dia da sala de aula, contudo, há momentos em que a tensão se eleva e os alunos passam a ser vistos de outra maneira, de forma menos condescendente. Eliana, em seu depoimento, demonstra isso, dizendo ter se tornado “mais crítica e muito menos sonhadora.” A citação a seguir torna mais claro o sentido desta criticidade:

Por exemplo, durante o curso todo (de formação) você curte aqueles textos... Se eu notasse que, no meu estágio, tinha uma professora berrando eu diria: Olha! A professora berra demais com os alunos, ela fala muito alto com eles, ela desrespeitou a gente... mete o pau. Tá errado! Eu quero ver quantas vezes eu... Na minha sala de aula, este ano, tive que me segurar, até berrar de verdade, muito alto, no ouvido de alguém. Eu estou falando a verdade. Então, teve um período, quando eu não era professora real, que eu pensava nunca ser capaz de fazer isso. Essa coisa do professor pegar o aluno e chacoalhar, eu achava isso um absurdo. Eu acho que eu nunca vou pegá-lo pelo braço e dar um chacoalhão de verdade, porque vai contra os meus princípios. Agora, vontade você chega a ter, porque não é fácil você dominar trinta e dois adolescentes. Dominar entre aspas, digo, conseguir falar para eles que você está lá para passar conteúdos, que tem um monte de coisas para fazer, e não está lá para cuidar de ninguém. [...] Eu já tive uma sala de aula que me deixou “P da vida”. Eu não me lembro bem o que eu falei para o aluno e ele não queria fazer. Ele me mandou ir... Na hora em que você “fica P” é muito difícil... Aquela coisa de castigo corporal, de ajoelhar no milho... dá vontade. [...] Existem coisas deste tipo que diferenciam o professor real. O meu aluno fica quieto quando está copiando um texto na lousa; eu não tenho como fotocopiar tudo para eles. Trabalho em grupo é bom, mas às vezes não flui. Então, você passa um texto na lousa e a classe cala a boca. O que eles menos gostam é de pensar. [...]

Me chamam muito de dona, mas eu vivo replicando, porque eu não gosto. Acho que dona soa muito mandona. Eles não conseguem me chamar de tia. Já tive muitas dificuldades com alunos que são muito falantes, não sei se são hiperativos ou se o que eu estou dando é pouco para eles. (Eliana)

Ao falar sobre os interesses dos alunos, Eliana fornece melhores indicadores de como ela mudou: a chamada criticidade assume, de fato, um sentido de rigidez e até mesmo de uma certa intolerância. De fato, ela vai adotando, aos poucos, uma atitude mais conservadora ao falar, por exemplo, em “passar conteúdos”; ao referir-se aos alunos como sendo desinteressados, hiperativos e hedonistas. São raras as referências positivas a respeito deles.

A exemplo de Eliana, Luciana também adota com os alunos, às vezes, posturas classificadas por ela mesma como antidemocráticas, autoritárias. E a causa está, igualmente, ligada aos momentos de tensão mais intensa, provocada pelas dificuldades no exercício do ofício. É com um certo pesar que faz isso, porém a situação limite não lhe deixa outras alternativas.

Para minha classe funcionar eu tive que pôr regras. Inicialmente tentei até ser democrática para estabelecer as regras. Não funcionou. Passou a ser assim: Esta caneta é sua? É minha agora! Me devolve a caneta! ‘-Não devolvo!’ Não devolve?... Quando eu via, eles estavam se batendo em sala. Extrapolavam. Então eu tive que intervir. Isto é seu? Ninguém mexe! Ninguém tem o direito de tocar no corpo do outro se o outro não deixar. Nem para fazer um carinho, imaginem para dar um tapa. Não deixo! Não quero! E aí me torno extremamente autoritária: A sala é minha! Eu sou a professora! E ninguém vai se bater aqui! Se bem que isto não vai resolver muito, mas eu tento. Então está sendo, como as meninas costumam brincar, no ‘vai ou racha’. Se eu sobreviver nesse primeiro ano, nunca mais desisto. [...] Tem dia que... Se tem um aluno que desde o início da aula o perturba, o perturba, numa determinada hora, se você não se controla, você estoura, dá uns gritos. [...] Tem hora que eu me pego extremamente tradicional. (Luciana)

O que se vê, em síntese, é um esforço das professoras para ajustar sua autoridade diante dos alunos. Não se trata, porém, de uma questão de convicção apenas, mas, acima de tudo, de perceber o espaço concedido por eles. É um limite tênue, a ser construído na relação, na interação. Não é uma autoridade estabelecida a priori, fora das relações e dos contextos específicos da relação professor-aluno, mas uma autoridade constituída a partir de dinâmicas que a transformam a cada momento. Ela se caracteriza, assim, pela relação e pelo seu caráter sempre provisório. Quando a equação que envolve esses aspectos não fecha, alguns professores tendem a assumir posturas e atitudes mais radicais, numa ou noutra direção, como o uso de algumas formas de autoritarismo.

De algum modo, cada uma das professoras vai construindo lenta e gradualmente seu espaço de trabalho, condição para uma relação mais positiva com a profissão. Aos poucos, elas vão dominando melhor os conteúdos e as metodologias de ensino, vão conseguindo lidar melhor com o controle burocrático, com a pressão dos pais e dos próprios alunos. Mas o aprendizado do ofício está sendo muito difícil, tendo exigido muito sacrifício e muita persistência:

Eu me senti muito assim..., eu voltava para casa realmente muito estressada, com vontade de chorar, porque eu me senti fazendo um negócio que não era aquilo que eu acreditava, queria, e eu ficava muito frustrada, ia muito desanimada para as aulas, passava desânimo para os meus alunos, achava que aquilo que eu estava fazendo não tinha nada a ver, não tinha sentido... (Ana)

Está sendo... eu acho que turbulento, extremamente turbulento, extremamente desgastante... (Luciana)

E essa relação com o ofício desempenha um papel essencial no jogo contraditório de imagens da profissão docente. A desestabilização não é só emocional, mas também conceitual e identitária. A imagem da profissão vai se modificando, e com ela a imagem que as professoras fazem de si mesmas.

3.2 A necessidade de equilíbrio no jogo tenso e sutil das relações com os alunos e com os conhecimentos.

[...] eu vejo a minha profissão centrada no aluno. (Luciana)

É uma relação de amor e ódio. Ou eles estão me amando ou estão me odiando[...] Ou a classe está me amando ou está me odiando. (Luciana)

Muito mais do que a relação com a burocracia, com os pais etc., a relação com os alunos coloca-se para o conjunto das professoras como a mais importante, com vistas à estabilidade profissional. Ela se dá em dois níveis: o das relações interpessoais, determinado sobretudo pela afetividade, e o das relações sociais, baseado principalmente nas relações de poder. Estão estes

níveis bastante imbricados entre si, de modo que o bom desempenho em um deles pode ajudar nas dificuldades inerentes ao outro. Ou seja, um bom relacionamento afetivo, por exemplo, pode manter sob controle as relações socioculturais, e vice-versa, ainda que não haja garantia de que isso ocorra. O ideal seria estabelecer o equilíbrio nos dois âmbitos da relação. Primeiro, porque o afeto é inerente ao ato educativo, como lembra Codo (1999, p. 55); segundo, porque o respeito social e cultural é indispensável para o estabelecimento de uma aceitação recíproca entre professor e aluno, sem o que o ato pedagógico fica bastante dificultado. Adorno (1995) destaca a forma ambígua como os homens letrados são vistos pelas pessoas sem estudos, de origem popular: são admirados e ao mesmo tempo execrados, isto é, amados e odiados. O professor, particularmente, é visto como o representante da cultura letrada, o agente civilizador por excelência, pelo menos na perspectiva da função atribuída historicamente à educação formal; ocorre que nem todo o conteúdo civilizatório que o professor carrega consigo é condizente com os interesses de classe das camadas populares. Neste caso, então, o professor se transforma em representante de uma cultura hegemônica, estranha e objeto de recusa, por parte do mesmo segmento social, de onde vêm os alunos.

O equilíbrio das relações, portanto, a fim de manter a tensão dentro de limites controláveis, depende de ações do professor simultaneamente nos dois planos, mesmo que haja, sempre, variação na força de estabilidade em cada um deles, em função de cada contexto e de cada professor ou professora, pois a história pessoal de cada um, sua condição de gênero, de classe, de idade, de etnia etc. são fatores de grande peso nesse processo.

Veremos a seguir as intrincadas relações entre professores e alunos, marcadas também por uma enorme sutileza. Os diferentes agentes estabelecem um verdadeiro jogo, de alternados movimentos de aproximação e distanciamento. Há muito apego, muita cumplicidade e bastante afeto, amor; mas há também rivalidades, em função do que ninguém pode estar desatento, sob pena de ser passado para trás ou, em alguns casos, desmascarado, principalmente o professor, cujo desgaste emocional e até mesmo físico costumam ser muito grandes. Uma das razões está exatamente na variedade de papéis que ele é obrigado a assumir; a outra está no fato de estar ele sozinho, jogando contra um grupo dificilmente composto por menos de vinte e cinco ou trinta alunos. Evidente que o papel de autoridade lhe confere uma importante vantagem: o poder de controle por meio de notas, muitas vezes utilizadas como punição. Lembremos, porém, que os meios de controle a que o professor está submetido não são poucos, com vimos no item anterior.

O fato é que esse jogo permanente de envolvimento e distanciamento tende a criar uma relação quase sempre muito intensa do professor com seu trabalho, que resulta numa grande

implicação. Cada desafio gera a necessidade de um mergulho mais profundo e, contraditoriamente, mergulhar significa envolver-se mais ainda, o que por sua vez, gera novas dificuldades. Instala-se, enfim, um processo de envolvimento que precisa ser bem administrado, sem o que o professor pode atingir um grau de desequilíbrio profissional que foge ao seu controle. A possibilidade de autonomia no magistério traz consigo esse perigo, do excessivo envolvimento. Por isso mesmo, nos diz Codo: “o trabalho de educar tem tudo para ser o melhor e ao mesmo tempo é um tipo de trabalho dos mais delicados em termos psicológicos (CODO, 1999, p. 49). Em cada depoimento das professoras por nós entrevistadas está presente a tomada de consciência da necessidade de desenvolver com os alunos uma relação equilibrada, tanto do ponto afetivo como do ponto de vista sócio cultural. E isso só é possível se houver uma profunda compreensão da natureza das relações, o que elas envolvem. À medida que isso ocorre, vai-se desvelando a profissão docente naquilo que ela tem de mais essencial: seu conteúdo relacional. A convivência vai dando às professoras a noção mais precisa da delicadeza do processo de comunicação com os alunos, o domínio dos códigos nele presentes, normalmente muito sutis. Tudo isso é que sustenta a relação pedagógica, construída não uniformemente, mas sim por momentos de desequilíbrio e de maior estabilidade, num movimento oscilatório, dentro de uma perspectiva de controle cada vez maior da interação por parte do professor.

O depoimento de Patrícia demonstra tanto a estabilidade, como algumas situações mais conturbadas na sua relação com os alunos. Em cada situação, os alunos fazem questão de sinalizar a distância simbólica estabelecida. Eles a chamam geralmente de tia Patrícia, mas também a tratam de dona, seja para respeitar o grau de aproximação dado pelo contexto da relação, seja para determiná-lo.

Alguns me chamam de Patrícia e outros de dona [...] A maior parte deles me chama de tia Patrícia. [...] Os que me chamam de Patrícia são aqueles que me tratam com mais impessoalidade, aqueles que são mais tímidos, que se mantêm mais distantes, de certo modo. Eles até falam, me beijam na hora que chegam e na hora que vão embora, mas nada, assim, de chamego. [...] Os que me chamam de tia são aqueles mais extrovertidos, aqueles que falam bastante na sala. Assim: Você pergunta alguma coisa e eles estão sempre falando; você vai discutir alguma história lida, eles estão falando o que entenderam da história. São aqueles que estão sempre em atividade. Aqueles que me chamam de dona são os mais velhos da sala. Porque tem uma faixa etária bastante heterogênea. Tenho aluno de 15 anos na minha sala, com alunos de 10. E esses mais velhos são homens. [...] Não ligo, não me importo. Eu já até li aquele livro ‘Professora sim, tia não’.⁴⁵ Fiz um trabalho sobre o livro, no magistério. Mas eu não me importo, no sentido da consciência política, porque o livro trabalha com a questão da consciência. [...] Percebo, às vezes, os que me chamam de tia me chamando de Patrícia. Mas é no dia, algumas vezes apenas, quando eles querem chamar minha atenção. Por exemplo, os

⁴⁵ Refere-se ao livro de Paulo Freire, exatamente com este título.

alunos estão fazendo um trabalho em grupo e eu estou dando atenção, estou explicando, estou ajudando, dando as idéias. Ai vem um aluno e me chama: ‘-Tia Patrícia, tia, tia, ô tia!’ Eu estou dando atenção, não ouço. Então dizem: ‘-Ô Patrícia!’ Então eles querem chamar a atenção. (Patrícia)

Ela identifica nos alunos uma demanda afetiva, que gera uma “mistura de sentimentos”. Parece não ver outra alternativa senão aquela de se sentir muitas em uma só. E, longe de a deixar em conflito, a situação lhe tem sido pouco hostil, pouco problemática. Reconhece que não poderia ser diferente, não poderia manter-se na postura de “detentora do saber”, o que lhe causaria grandes aborrecimentos e perda de respeito frente às crianças:

As crianças são crianças carentes. Então é um relacionamento de amizade, não só de professor-aluno. [...] Eu me sinto mãe, amiga... Assim, uma mistura de sentimentos. Então entro em sala de aula e vejo as crianças não só como meus alunos, pois eles são muito especiais para mim, todos eles. [...] Às vezes, nós somos muito mais emotivos do que racionais. Quer dizer, você se deixa levar pelas circunstâncias: pela raiva ou pela irritação, e não age racionalmente. [...] Se eu for analisar hoje os meus alunos, eu direi: Se eu fosse agir como dona do saber, assim, eu teria poucos súditos dentro da minha sala. [...] Eu me sinto menos desgastada agindo da forma como tento agir, porque se eu for tentar agir como dona do saber, dentro dessa realidade, eu vou passar a manhã inteira gritando com os meus alunos; quer dizer, vou me estressar tanto, a ponto de... Porque eles não estão mais..., eles não conseguem ficar sentados numa carteira ouvindo o professor falar, só o professor falar. [...] Eu não conseguiria ficar na minha sala de aula, hoje em dia, só transmitindo o saber, e o aluno fingindo que está entendendo tudo. Eles são ativos, eles falam, eles brigam, eles choram, discutem, sorriem, brincam. Então você tem que estar, assim, dividindo, conversando, dando espaço para que eles possam falar, para que eles possam agir, de certo modo. Então, aqui, na minha sala de aula, eu acho que não conseguiria, a menos que eu quisesse ficar gritando a manhã toda, o que ia ser muito cansativo. (Patrícia)

Fabíola era chamada inicialmente de dona, agora a chamam de tia e até mãe. A não ser o dona, as demais formas de tratamento estão relacionadas, segundo ela, com carência afetiva, o que coincide com a opinião de Patrícia. Por causa disso, diz, os alunos querem sempre a sua atenção, não importa o dia, a hora, o seu estado de espírito etc.

Se você parar e olhar para eles, eles sabem identificar como você está se sentindo. Quando eu ponho os pés na sala de aula, pelo meu bom dia, ou pelo meu olhar, eles já falam: ‘-Hoje você não está muito bem, né? Está com dor? Está brava?’ Eles já sabem o que eu estou sentindo. É uma troca muito grande que há entre nós, na sala. [...]

Não é egoísmo, mas carência. Precisam de mim toda hora, independente da minha vida particular. Eles mostram que precisam mais da minha atenção naquele dia, mas eu não estou disponível. Eles percebem, e querem carinho, atenção, de um outro jeito: pode ser rindo, chorando, com dor, ou brava. Os meus alunos [...], todos eles têm problemas em casa. [...] Eu me preocupo muito com esse lado do sentimento, da tia... até do lado da mãe mesmo, de suprir as necessidades. Eles não conhecem um abraço, um beijo da mãe... eu tento suprir esse lado deles. Me abraçam, me beijam, quando eles chegam, ou à toa, ou quando vão para o recreio ou para a educação física... É que, por eles morarem, já há muitos anos, na fazenda... Quantos pais já

nasceram na fazenda, já foram criados com uma certa distância entre pais e filhos... Então, criam seus filhos assim. [...] Não é maldade da mãe; ela também não teve isso. Eu estou acostumada a chegar na minha casa, todos os dias, e beijar meus pais, irmão... Eu quero passar isso para eles também, para ver se conseguem recuperar isso... recuperar esse laço afetivo... Eles são muito sofridos. Eu tento recuperar isso com eles agora. [...]

Depende da carência deles, no dia. Tem dias em que estão normais e não acontece nada, é professora; tem dia que eles apanham em casa, que teve aquela briga, aquele problema... Já no pátio eles me chamam de tia, porque estão mais carentes. [...] Eu estou tendo casos curiosos lá dentro. No começo eles me chamavam de dona, professora, e depois de tia; hoje, de mãe. [...] Me incomoda demais ser chamada de dona. Se eles me chamam de dona eu não atendo; eu sou dona do meu nariz e mais nada. Me incomoda ser chamada de dona, de mãe... Não é que me incomoda, mas eu fico triste, porque o apego que eles têm comigo é muito grande.(Fabiola)

Para Luciana, junto do “amor” está o “ódio” na relação: “É uma relação de amor e ódio. Ou eles estão me amando ou estão me odiando [...] Ou a classe está me amando ou está me odiando.” (Luciana)

Em cada situação ela assume um papel diferente, depois de avaliar o contexto de sua relação com os alunos; mas muitas vezes tem dúvidas de suas atitudes: “Eu já cometi erros, eu já chorei em sala na frente dos alunos, e fui extremamente criticada por isso. [...] A minha identidade se perde e eu não sei lhe responder se é certo ou errado, se é a tia, a professora, a Luciana...” (Luciana)

Ela tenta se livrar da mistura dos papéis, embora não seja nada fácil:

Eu tenho um papel, tenho a minha profissão, sou Pedagoga. Atualmente estou na sala de aula, tenho o meu namorado, tenho a minha família. Quer dizer que eu sou a filha, a namorada, a professora. Então, a minha relação com os papéis eu conheço. Só que a Luciana é tudo isso. Um dia desses, não sei quem falou em casamento... Uma professora. Ela disse: “Os alunos sabem que você vai se casar?” E porque eu não iria dizer aos meus alunos que eu vou me casar em outubro?, e que vou passar uma semana distante, de licença? Eu simplesmente vou entrar de licença, e tchau! É lógico que não chego em sala e fico contando minha vida pessoal para os alunos. Não é isso. Eu tenho uma coerência; são crianças, estão ali como meus alunos. Eu sou a professora. [...] Eu sou autêntica. Eu sei até onde eu posso ir, não tem aquela coisa de chegar e falar: Não, eu sou profissional e tenho maturidade para isso! Mas eu acho que não tem por que não ser a Luciana, a Luciana professora, que dá os limites todos. Tá entendendo o que eu estou falando? Eu não sei... Não tem esse negócio de: Não! Vou ser a Luciana aqui, do meu jeito. Tem aluno que já chega e fala: ‘-Eu não tô legal!’ E se eu mandar ele fazer uma atividade ele não vai fazer, vai rasgar. Tem dia que eu entro em sala e digo: Tô mal, tô com dor de cabeça, não vão me irritar! Às vezes eles manejam, às vezes não. Mas eles estão sabendo. Então, neste aspecto, eu sou a Luciana. Tenho amigas que quando estão doente chegam a sair da sala. [...] Também fico doente. [...] Então vai por aí a relação, a identidade profissional. [...] Sou uma pessoa mais reflexiva, porque a maturidade vem sempre, intrinsecamente; tem a ver com o ser reflexivo. Não vou te dizer que hoje sou mais humana, porque em todo esse processo eu não mudei, eu não deixei de acreditar nas coisas que eu acredito, que fui construindo. Isso continua. Talvez elas se fortaleceram mais. Algumas se perderam no dia-a-dia mesmo... Não sei, tem diferença. Muitas. [...] Mas te definir, agora... eu acho complicado. Mas pode ter certeza que tem esta questão de reflexão. E uma coisa fica difícil até... Eu não estou encontrando mais palavras... Mas atitudes, sabe? Porque às vezes o que muda muito na vida da gente, nas pessoas, não é tua concepção de mundo, tua visão de mundo. Ela vai mudando, de maneira que você olha... e passa a olhar determinadas coisas... Então hoje em dia, a pessoa que olha os vários papéis da

Luciana, e a própria Luciana... Isso é até engraçado. Olha a Luciana de uma forma diferente daquela Luciana que saiu da faculdade, da Luciana que olhava para o magistério de uma forma diferente, da Luciana que nem tinha consciência dos papéis, na adolescência. Isso que eu acho que vai mudando. Não são suas concepções. Acho que isso você até pode estar mudando, mas os princípios continuam. Isso é uma mudança muito radical. A forma como você passa a olhar as coisas... Elas vão se diferenciando. Eu vejo dessa forma. Então, hoje, a Luciana tem uma visão diferente daquela que ela tinha. Não sei se mais no profissional, porque tá achando mais humano, porque isso é uma realidade... Não sei te dizer o que é mais... nem a intensidade. Mas é diferente. [...] Esta relação com os papéis é complicadíssima. [...] Um entra muito no outro e te sufoca. Eu estou sempre me preocupando com isso. Mas é complexo. A Luciana filha, com a Luciana mulher, com a Luciana namorada, professora, estudante... É a Luciana, sempre é a Luciana. E sempre elas convivem entre si. É impossível fazer a separação na sala de aula. Eu não vou ser a Luciana pessoa, nem a filha, nem a namorada, eu vou ser a Luciana professora. Mas eu não esqueço de toda a minha bagagem, minha experiência. Em casa eu não vou ser a Luciana professora, mas eu vivo a minha profissão. Eu acho que assim que eu entrei na escola a Luciana professora se soltou. Eu era chata, sabe? Assim, falava dos meus alunos o tempo todo, curtia falar deles... E ainda curto. Eu gosto, eu me preocupo, eu estou em casa, eu estou pensando: pô, eu tenho que preparar aula... Isso é interessante, mas hoje em dia eu estou tentando [...] não misturar os papéis. O meu namorado convive com a Luciana pedagoga, até porque, quando ele me conheceu ele já sabia que eu era pedagoga. Então era impossível não conviver com isso. Por sinal, ele procura, ele vê livros na internet, ele lê artigos, ele sabe das minhas áreas de interesse. Porque eu discuto, porque eu falo, ele passa para mim. Mas eu tento não levar os meus problemas para a sala; ele não sabe do mesmo jeito que eu. Não levo os meus problemas domésticos para a sala, mas, assim... sem dúvida nenhuma, por mais que você tenta equilibrar os papéis, eu acho que a tua vida, tua opção profissional, ela te ocupa espaço... muito. Eu acho que isso é importante, eu acho que você tem que ter cuidado para estar equilibrando. Mas às vezes é bom também extravasar. Eu faço isso, eu gosto; e é por isso que eu sou assim, a Luciana. (Luciana)

Indagada sobre como os alunos a tratam, ela responde: “De Luciana. [...] Às vezes de dona, mas o dona é um costume das crianças daqui.” (Luciana)

Não há grande exigência quanto à forma de tratamento; faz restrições ao dona apenas. E justifica: “Porque dona qualquer um pode ser, e eu não sou qualquer uma; eu sou a professora, eu estou aqui convivendo com vocês, e eu tenho um nome: eu sou a Luciana. [...] Se vocês quiserem me chamar de Lú, Luluzinha... E eles começam a rir.” (Luciana)

A expressão dona, pelo que se nota, tem a ver com incerteza, insegurança e até mesmo com demonstração de raiva por parte dos alunos. O tratamento pelo nome, ao contrário, expressa confiança e uma certa dose de afeto.

Quando eles estão de bem comigo é Luciana, quando não estão é dona. [...] O dona é uma professora que eles não sabiam se iam se dar bem ou não; é uma figura qualquer. Com o decorrer do ano, com as relações sendo estabelecidas, eles sabem que aquela lá é a Luciana, e por isso, quando chamam de dona é muito mais agressivo, porque é muito mais consciente. É uma agressão mesmo. (Luciana)

A necessidade de um bom equilíbrio no relacionamento entre as professoras e seus alunos envolve, quase sempre, um grau elevado de implicação:

A imagem de professor que eu fazia era a do bom professor, competente, que dava aula muito bem e era humano. Eu queria poder, através da minha profissão, solucionar vários problemas. Chegando aqui eu bati de frente com o professor real e quase me deu vontade de voltar para trás, voltar a vender sapatos, pois naquela época eu ia embora e não pensava em nada, e no aluno a gente pensa o tempo todo. [...]

Eu sofro demais quando um aluno não consegue resolver um problema que eu passei. [...] Quando não sei vou pesquisar, tenho que ser aquela profissional que tem que melhorar a cada dia, parece que eles estão me cobrando. [...] Se eu trabalhasse num escritório, eu teria muito menos preocupação, não teria que me dedicar tanto. [...]

Eu juro que eu pensava que ser professora era legal... duas férias por ano... Então era aquela coisa completamente imatura. Eu cheguei ao magistério nesse caminho.(Eliana)

Penso sempre na escola. Estou cuidando da minha filha e... É engraçado, está sendo um esforço físico muito grande para mim. Eu já durmo em cima das coisas, estou chegando neste ponto. Mas eu penso mais nas minhas crianças do que no meu projeto de mestrado. Às vezes eu penso: Se eu não tivesse prestado o mestrado agora eu ia me dedicar 100% a ele, mas dando aula não dá para fazer isto, eu tenho meus compromissos do outro lado, com as crianças. (Flávia)

Está sendo, assim, uma experiência cansativa, uma experiência muitas vezes estressante. Mas ao mesmo tempo me sinto desafiada todos os dias. Todo dia de manhã eu acordo, vou lá dar aula... E eu consigo, nem que eu chegue em casa chorando. [...] Tem momentos que eu choro, choro feito uma descabelada. E eu digo: E aí, o que é que eu vou fazer? [...]

Eu estou lá dentro, estou vivendo e sofrendo com eles; e eu tenho uma variedade de pessoas... tão sofridas e com pouca idade... (Luciana)

Não é exatamente uma satisfação que ela pretende dar aos alunos. Trata-se, isso sim, de uma necessidade de vê-los progredindo: “Não sei se para dar satisfação, mas fazer com que ele avance, ele cresça; que ele aprenda. E com isso eu vejo a minha profissão centrada no aluno.” (Luciana)

Há ainda um sentimento de apego, de posse, em relação aos alunos:

Até então eu vinha atuando como educadora, mas nunca numa sala de aula. E o que é mais engraçado é que é meio possessivo... Mas é com os meus alunos. Eu acho assim: tudo meu; é minha sala. Termina que torna-se sua, porque você passa a responder por tudo que acontece naquela sala. É uma coisa bem engraçada [...]; talvez falta de experiência, eu não tinha atentado para isto. Eu achava que ia chegar, dar aula (mesmo na APAE) e pronto. Meu trabalho era dar aula. Eu seria uma educadora. Mas eu ia passar um conhecimento formal. E hoje em dia eu dou aulas de higiene, sexualidade, de como se comportar, o que se deve falar, conteúdo formal, tento alfabetizar... Enfim, tudo o que acontece em sala, a responsabilidade é minha, até porque você tem tudo, toda uma estrutura da educação que te cobra isso. [...] Então é uma coisa bem interessante. A sala é minha, são meus alunos, dentro dos papéis que eles representam: são crianças, são filhos, são amigos e são alunos.(Luciana)

Patrícia, por sua vez, diz dedicar-se mais de 50% do seu tempo à profissão. Além disso, para desenvolver bem seu trabalho na escola, empenha-se para conseguir os recursos necessários, inclusive gastando dinheiro do próprio bolso:

Eu vivo para o magistério. [...] Às vezes, eu me preocupo. Eu fico pensando: Nossa! Mas por que será que ser professora me faz refletir tanto? Mesmo quando eu estou conversando com amigos, numa hora de lazer, eu estou, na maioria das vezes, tocando nesse assunto, contando histórias. O mesmo ocorre em casa, com meus pais, na faculdade, com meus amigos, no lazer... Então, é mais de 50%. [...]
Tenho que ficar correndo, saindo daqui, indo prá não sei aonde, gasto muito dinheiro meu com xérox, folha sulfite, lápis, borracha, porque eles (os alunos) geralmente não têm nada disso. [...] Então, isso me angustia.... Quer dizer, o namoro (refere-se, metaforicamente, ao seu relacionamento com os alunos) está de vento em popa, mas essas questões me angustiam, entende?(Patrícia)

Em um episódio ocorrido com ela, fica clara a sua percepção da necessidade do envolvimento afetivo com os alunos:

eu entrei na sala (3ª. série) um dia para substituir a professora que tinha ido para o hospital. [...] Fui ficar um tempinho com eles (os alunos) e eles estavam todos alvoroçados. Eu fiz a mesma coisa que estava acostumada a fazer na minha sala, que é parar, ficar esperando. Acho que eu fiquei uns vinte minutos esperando e não consegui. Eu acho que isso, a relação com meus alunos, é uma coisa que foi sendo construída no dia-a-dia... esse respeito... (Patrícia)

Tendo em vista que a profissão docente é uma das mais completas, capaz de proporcionar muito prazer a quem a exerce, mas que é também uma das mais complexas e difíceis, podendo prejudicar a saúde física e principalmente mental dos professores e professoras, qual tem sido a avaliação que as professoras entrevistadas fazem dela, levando em conta sua experiência profissional?

Tudo o que eu vi durante o meu curso eu tento fazer, agora, diferente; diferente do que os meus professores fizeram na maioria das vezes. [...]
Quando eu cheguei e encontrei os alunos brigando... [...]. Se eu fosse levar em conta tudo que eu tinha lido, eu poderia ter achado que aquela situação era irremediável. A sensação que eu tinha era a de que até poderia fazer alguma coisa, mas talvez não conseguisse. Na verdade, foi mais fácil do que eu esperava. Trabalhando de uma maneira, assim, mais amena, sem ficar batendo em cima da violência, do que estava acontecendo, de coisas que toda criança gosta, estou conseguindo contornar a situação. Então, o problema é bem menor do que eu pensei que fosse.
Os momentos, as horas, assim, que passam mais rápidas e que são mais prazerosas, são aquelas em que eu estou em sala de aula. [...] Daquela burocracia, de você ter que estar preenchendo caderneta, de você ter que preencher papelada... Isso eu não gosto. Gosto é de estar dentro da sala de aula, trabalhando.(Patrícia)

Os meus momentos de prazer se sobrepõem aos que eu não gosto muito. (Eliana)

Eu sou capaz de mostrar para todo mundo que a classe não é só problema. Um dia eles não aprendem nada, mas dois dias eles aprendem alguma coisa. [...]

Lá dentro eles têm dó, mas têm também admiração, porque vêem o meu progresso e o reconhecem. (Fabíola)

Acho que estou caminhando bem; não sou 100% do que eu queria ser. Às vezes sou autoritária, um pouco rígida comigo mesma. Nós construímos nossas regras e nos cobramos, uns dos outros. Eu acho que essa relação foi muito bem criada. Eu não gosto quando eu falo e o outro fica falando junto, mas, na medida do possível, eu sou muito brincalhona. Eu acho também que eles não são muito de desafiar, de instituir a bagunça. E eu falo em reunião de Conselho: minha classe é muito falante, mas não é indisciplinada. Então já há uma certa diferenciação. [...]

Eu continuo como sempre, empolgada, gosto do que faço, me apaixono... Acho que isso facilita muito. Eu acho que não perdi o ideal que eu tinha, o curso de magistério foi muito importante. Acho que estou me aperfeiçoando a cada dia, estou tentando transformar minha experiência em conhecimento, para que eu possa passar meus conhecimentos cada vez melhor aos alunos, para que eles sejam pessoas melhores, porque estou trabalhando com uma clientela sem perspectiva. Eles sentem a ameaça dos pais de tirá-los da escola, ou a ameaça de terem que mudar da fazenda. [...]

Eu estou feliz. [...] Só de ter saído de um tipo de emprego e ido para outro... o calor humano... É outra coisa: é muito significativo o retorno que você tem, por ver a transformação em muitas coisas. (Fláisa)

O meu avanço maior foi nas relações pessoais, foi na auto-estima (dos alunos), e ainda não consegui muitas coisas. [...]

tem um aluno que no ano passado só dava problemas, terrível. Todo mundo chegava para me dizer isso. E este ano não. Ele... não sei... tá indo no ritmo dele, do jeito dele; e ele começou já a ler pequenas palavras soltas dentro de um contexto. Então, quando ele lê para mim e eu sorrio para ele..., acho que é o momento mais significativo para nós. Porque eu consegui a resposta que eu queria. (Luciana)

No geral, as professoras reconhecem que progrediram e continuam progredindo, em alguns casos porque fizeram diferente dos seus ex-professores (Patrícia). Os pequenos avanços na aprendizagem dos alunos e o convívio com eles estão por trás de uma avaliação positiva do trabalho. Elas se mostram felizes e com esperança de que a situação da educação e das escolas vai melhorar. O conjunto desses fatores tem contribuído para que elas se sintam motivadas em permanecer na profissão:

Eu acho que o sistema está enrolado, e tem por trás a estrutura política nacional, federal. Então a cara do país está feia, as nossas escolas estão muito feias, em tudo. Assim: nas propostas, nas perspectivas, no trabalho... Eu vejo que está tudo... Não sei se é um momento de transição que nós estamos tendo, e aí vai melhorar, ou se é um momento que está terminando, e aí vamos até o fim. Vamos ver o que dá, se vai ou não vai. Mas assim...eu acredito.(Luciana)

Quero que, daqui a quinze anos, eu tenha a mesma postura que eu tenho hoje, mas gostaria de ter muito mais segurança do que eu tenho hoje. Eu acho que isso só se adquire, só é possível com a experiência, né? Você,

com a experiência, vai adquirindo segurança... Vou ser mais segura, acreditar que o que estou fazendo está no caminho certo. Eu acho que é o caminho certo. Mas fico, assim, sempre refletindo sobre minha prática: Será que é essa a melhor forma?. Acho que esse é um processo de quem se preocupa com as coisas que faz. [...] O que eu não quero ser jamais é como aqueles professores que eu tive, como a professora de História. Isso eu não quero ser jamais.(Patrícia)

Com certeza, se depender de mim, eu não saio do magistério.(Eliana)

Tardif (2002, p. 128-133), ao tratar do “objeto” do trabalho do professor, o aluno, enfatiza que se trata de um “objeto humano” e, por isso mesmo, um “objeto complexo”, porque agrega algumas características fundamentais. A primeira delas é a individualidade. Cada aluno tem suas características próprias, não podendo ser tratado como um ente abstrado; por isso mesmo, no trato pedagógico, não há receitas prontas, técnicas que dêem conta de qualquer situação. Disparidades sociais, de idade, afetivas, cognitivas etc. têm de ser levadas em conta: “são os indivíduos que aprendem, não os grupos. (p. 129). A segunda característica está na sociabilidade do objeto. Os alunos se apresentam com uma formação social e cultural bastante diferenciada, o que provoca no professor reações diversas, de maior ou de menor aceitação. Além disso, a influência do professor sobre seus alunos é limitada, uma vez que ele está sujeito à ação de outras pessoas e outros contextos. A outra característica tem a ver com a afetividade do objeto e da relação com ele. Toda relação humana envolve afetividade, mais ainda aquela estabelecida no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, “uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos.” (p. 130). Por fim, a última característica se relaciona com a atividade, a liberdade e o controle: “a escola não é escolhida livremente, ela é imposta, e isso, inevitavelmente, suscita resistências importantes em certos alunos” (p. 131). É, portanto, tarefa da escola desenvolver nos alunos uma “sujeição voluntária”, isto é, a vontade ir à escola, o que pode se dar tanto por meios extrínsecos (notas, por exemplo), como por meios intrínsecos (motivação e produção de sentido).

Tais características destacadas por Tardif não apontam para uma direção distinta daquela por nós indicada anteriormente, quando nos referíamos a dois níveis da relação entre professor e aluno: a afetiva e a social. Para lidar com a individualidade ou com o grau de resistência dos alunos é preciso investir exatamente nos dois níveis, ainda que não seja com a mesma intensidade.

Nos depoimentos são claras as evidências de todas essas características no trabalho cotidiano das professoras. A atenção à individualidade aparece quando elas se referem a determinados alunos com um certo tom de lamento pelo seu desempenho, mas acima de tudo reconhecendo que eles têm seu ritmo próprio e que, dentro de suas capacidades e possibilidades, eles vão progredindo, vão aprendendo. Também aparece nos casos em que a afetividade se intensifica na relação com alguns alunos. Fabíola, por exemplo, relata o caso do aluno que queria ir morar com ela; Patrícia fala do pai do aluno que pede uma atenção especial ao filho, pede que ela seja conselheira. O afeto também está presente nos dois casos citados: a individualidade surge a partir da disparidade afetiva. De forma geral, a visibilidade do componente afetivo está nas formas de tratamento dado às professoras pelos alunos. As expressões tia, mãe e mesmo professora, às vezes, demonstram um sentimento de aproximação, de aceitação, de apego. Por isso as professoras não se aborrecem com isso. Não consideram depreciativo, do ponto de vista profissional, tais formas de tratamento. A expressão dona, contrariamente, revela afastamento, rigidez nas relações, formalidade etc., além do que, do ponto de vista das professoras, desqualifica a função docente, razão pela qual é quase sempre rechaçada. A resistência dos alunos, por sua vez, está muito mais imbricada com suas características socioculturais. E este ponto é muito importante. Fabíola, Luciana e Patrícia, mais explicitamente, se referem aos alunos como crianças “carentes”. Referem-se a uma certa carência de atenção, de carinho, de afeto. Ser tia, mãe é, portanto, necessário, ainda que indesejável. Essa visão dos alunos por parte das professoras revela um vínculo com a profissão em dois sentidos opostos: um positivo e outro negativo. Positivo porque o afeto é tomado como uma dimensão essencial do trabalho educativo e não como algo que desqualifica o trabalho docente ou prejudica o aluno, na medida em que o professor deixaria de lado o ensino dos conteúdos curriculares propriamente ditos. O lado negativo se revela no etnocentrismo das professoras, que sustenta a expectativa de encontrarem o aluno ideal, espelho de si mesmas. Portanto, se no nível emocional há uma aproximação entre as professoras e seus alunos, no plano sociocultural há um afastamento. “Suprir” as carências dos alunos é o mais importante e não promover uma interação que tornaria possível a desconstrução do aluno ideal e um respeito maior ao conjunto de valores dos alunos, dadas as suas condições concretas de existência: “eu tento suprir esse lado deles”, diz Fabíola. Ao sustentar que eles estão, antes de tudo, em busca de afeto, podem as professoras estar revelando a crença numa certa essência humana, caracterizada pela demanda afetiva. Por isso, as crianças das camadas sociais mais baixas, cujos familiares lhes dispensam menos atenção, principalmente os pais, necessitam isso da escola, do(a) professor(a). Tal raciocínio desconsidera pelo menos dois

argumentos importantes. Primeiro, as condições materiais não condicionam automaticamente os padrões de relacionamento afetivo. A expressão “órfão de pais vivos”, difundida socialmente, não se aplica apenas aos segmentos sociais de baixa renda. Entre as famílias mais abastadas e também da classe média, a convivência entre os familiares tem se tornado cada vez mais restrita em termos de tempo e de intensidade; é, portanto, um fenômeno social que atinge a todos, independentemente do padrão de renda. Em segundo lugar, mesmo admitindo-se a falta de afetividade crescente nas relações interpessoais, não se pode assegurar uma crescente demanda afetiva. Aqueles que, em seu processo de socialização, não experimentaram relações afetivas intensas podem tanto demandá-las como desconsiderá-las como sendo fundamentais. Isto é, o padrão de socialização a que cada um esteve submetido pode ser rejeitado ou aceito como natural, sem nenhum ressentimento. Ana, por exemplo, reclama muito do tipo de relacionamento que sempre manteve com seus familiares; lamenta o fato de não haver diálogo, de não abraçar, beijar os pais; e isso constituiu um dos seus maiores “traumas” pessoais. Por isso mesmo, dá a devida atenção aos seus alunos, tenta dar a eles o que os pais dela não lhe deram. Ana, por sua vez, valoriza o afeto na sua relação com os alunos porque sempre teve isso em casa, sempre conversou abertamente com os familiares, sempre os abraçou, beijou. Vê-se aí, portanto, duas situações díspares: Ana recusa o padrão de socialização a que foi submetida; Fabíola tenta reproduzi-lo.

Sob o viés das relações de gênero, há um aspecto importante a ressaltar. O diploma universitário⁴⁶ asseguraria às professoras investigadas, mesmo que apenas no plano simbólico, uma qualificação profissional capaz de legitimar uma posição social de maior prestígio, se comparada à de seus pais. Do ponto de vista das relações de classe, elas se afastariam dos trabalhos classificados como manuais, mal remunerados; do ponto de vista do gênero, a profissão é uma importante via de acesso à esfera pública, ao trabalho “produtivo”. Lembremos que os pais dessas professoras, em quase todos os casos, desempenharam, ao longo de suas vidas, trabalhos que não exigiam nenhuma qualificação formal. O mesmo vale para suas mães, somando-se o fato de elas terem se dedicado quase sempre ao trabalho doméstico e ao cuidado dos familiares, principalmente da prole, ainda que tenham desempenhado concomitantemente trabalhos remunerados.

⁴⁶ Fica evidente nos depoimentos que o prestígio social seria assegurado pelo diploma de nível superior, sobretudo aquele conferido por uma universidade pública, e não pelo curso de pedagogia propriamente dito. De forma mais evidente, isso aparece quando elas se referem ao momento em que resolveram submeter-se ao exame de ingresso na

A experiência profissional, contudo, revela às professoras, ou acentua ainda mais, que a profissão docente demanda competências adquiridas tanto nos cursos de formação (magistério e pedagogia) quanto no processo de socialização. A evidência cada vez maior de que o afeto, por exemplo, é inerente ao ato educativo, provoca um questionamento sobre a importância relativa dos conhecimentos e habilidades adquiridos nos cursos “profissionalizantes”. Disso podem resultar, em tese, duas perspectivas distintas. Uma delas é a de desvalorização da profissão, uma vez que, a rigor, ela não demandaria supostamente uma qualificação formal. Por ser o afeto identificado socialmente como um atributo feminino, é como se as professoras não tivessem se afastado muito do papel social exercido por suas mães. A outra, inversamente, seria a de valorizar a qualificação adquirida pelas mulheres no processo de socialização. Ao invés de enxergar como negativa a interface do papel social da mulher e o papel social da professora, na medida em que isso esvaziaria o conteúdo técnico do ofício, há uma valorização do papel social da mulher, que traz em si aspectos que fazem parte de uma qualificação profissional. Neste caso, a mulher deixa de ser vista apenas como “vítima”, porque é desqualificada socialmente, para ser vista como portadora de uma competência social que o homem não possui.

Em realidade, as duas perspectivas se cruzam, sem que uma elimine a outra. O que há é uma interação dinâmica entre elas, fundindo-se em uma visão social de mundo marcada essencialmente pela contradição, mesmo que, para cada uma das professoras, ela se resolva de maneira distinta, com mais ênfase numa ou noutra direção.

A experiência profissional das professoras, apesar de ainda pequena, mais do que indicar uma evolução do tipo linear, traz consigo outros elementos, reveladores de novas contradições, a partir das quais distintas imagens da profissão vão sendo construídas, num processo incessante e contínuo. Pelos depoimentos, é possível perceber que alguns aspectos sustentam uma imagem positiva da profissão, dentre os quais o mais importante, sem dúvida, é a relação com os alunos. A partir da relação cotidiana com eles, em função dos desafios do dia-a-dia do ofício, as seis professoras constroem uma nova perspectiva. Em lugar da ascensão social, elas passam a investir na manutenção da posição social conquistada e sobretudo na redefinição da docência, dando a ela um novo significado. Ao tomarem consciência da complexidade do trabalho educativo e ao perceberem que estão dando conta do desafio, passam a legitimar um outro tipo de qualificação, diferente daquela recebida nos cursos de formação profissional (magistério e pedagogia). O desenvolvimento profissional fica cada vez mais associado a um investimento na qualificação

universidade e mais ainda quando souberam que haviam sido aprovadas. O orgulho era de ter conseguido ingressar na “universidade pública” e não no curso de pedagogia.

oriunda da prática efetiva da docência, sustentada num determinado tipo de saber, que Tardif (2002, p. 297) denomina como “saber experiencial”, “saber prático”, “saber da ação”, “saber pedagógico”, “saber da ação pedagógica” etc. Há, enfim, a crença em uma nova “epistemologia da prática profissional” (p. 287).

V CONCLUSÃO

Partindo dos relatos das seis professoras iniciantes, com perfis socioeconômicos muito parecidos, buscamos desvendar inicialmente o processo dinâmico e permanente de constituição de variadas visões sociais acerca do magistério, respeitando as idiossincrasias próprias de cada uma. Posteriormente, entrelaçando os diferentes relatos, procuramos identificar os elementos convergentes, a fim de esboçarmos as visões sociais compartilhadas pelo grupo todo em algumas etapas determinadas da trajetória de vida dessas professoras, culminando com a fase que marca o início da atividade profissional.

Por se tratar de um movimento de imagens e tendo em vista a prioridade dada ao papel da família, dos cursos de formação e da prática profissional na constituição das mesmas, cabe destacar o jogo sempre contraditório desse movimento, seja no âmbito de cada uma dessas esferas, seja no confronto das imagens construídas em cada uma delas.

A perspectiva de ascensão social se destaca nos relatos das professoras. Elas carregam a esperança do grupo familiar de conseguir uma melhor condição material de existência e uma posição social que lhes confira um certo prestígio. O estudo aparece como a principal via de mobilidade, razão pela qual os pais não descuidam da vida escolar das filhas, que, por sua vez, compartilham desse esforço. Verifica-se, na trajetória das professoras e do seu grupo familiar, um certo “ascetismo leigo”, na expressão de Max Weber, utilizada por Sennett (1999, p. 118), termo que traduz o desejo de as pessoas provarem seu próprio valor por meio do trabalho, do sacrifício. Ao lado disso, porém, as dificuldades objetivas de trabalho, de estudo etc., vivenciadas pelas professoras e seus familiares atuam como um contraponto, na medida em que esvaziam o sentido da crença na conquista de uma melhor posição social às custas do suor do próprio rosto. Eis aí uma primeira contradição. A segunda aparece no momento em que analisamos a questão sob a perspectiva das relações sociais de gênero. As professoras pertencem a uma geração para a qual a expectativa de se desvencilharem da esfera privada é muito presente. E ao se inserir na vida pública, o desejo é conquistar uma atividade profissional, privilégio historicamente reservado aos homens. Com base em dados estatísticos, Bruschini e Lombardi (2001) afirmam que o expressivo aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho significa “uma das mais importantes transformações ocorridas no país desde os anos 70”, e que essa presença cada vez maior das mulheres no espaço público tem alterado “a constituição da identidade feminina, cada vez mais voltada para o trabalho remunerado.” (p. 3-4). Se

observarmos os interesses profissionais das seis professoras entrevistadas, no período da infância, adolescência, podemos verificar a tendência de escolha de carreiras de maior prestígio e normalmente ocupadas pelos homens. Em função das condições de vida de cada uma delas, contudo, a alternativa possível foi o magistério, profissão vista socialmente como muito próxima da maternagem e, por consequência, vinculada ao espaço privado. Assim, contraditoriamente, se a escolarização, o diploma de professora, para elas, garantiu-lhes uma inserção social diferente da de suas mães, que se dedicaram a maior parte do tempo aos cuidados da casa e da família, o mesmo não as afastou tanto assim do papel tradicionalmente reservado às mulheres. Assim, tanto do ponto de vista da origem de classe como das relações sociais de gênero, a opção pela carreira docente simboliza, a um só tempo, uma vitória e uma derrota para a família e para as próprias professoras, considerando o desejo de mobilidade social e de aquisição de status. É preciso considerar, contudo, uma particularidade: os cursos de magistério e de pedagogia são vistos de forma muito diferente, do ponto de vista do prestígio que eles representam. O primeiro, ainda que visto como uma conquista, encaixa-se perfeitamente dentro das expectativas da família, como se fosse um destino natural para as filhas mulheres. Já o curso de pedagogia assume um valor muito maior, dado que se trata de um curso de nível superior. Haja vista um dado interessante: ao se referirem ao ensino médio, as professoras falam em “curso de magistério”; quando se trata do nível superior, falam em “universidade”, muitas vezes inclusive adjetivando com o “pública” (“universidade pública”). O valor simbólico, ao que parece, é conferido pelo nível de escolarização e não pela carreira de pedagogia em si.

Depois de ingressar no curso de magistério, algumas das professoras confirmaram tratar-se realmente de um curso “fraco”, “bobinho”, para usar as expressões de Ana. Mas há também vozes dissonantes, como é o caso de Flávia, que o avalia como um curso muito bom, que lhe garantiu uma formação bastante sólida. O consenso, entre as professoras, está no fato de que todas concordam sobre o baixo prestígio do curso. A pedagogia, por sua vez, revelou-se um curso muito teórico, abstrato, na avaliação das professoras; inculuiu-lhes um modelo de formação que negligenciava a prática. Os/as professores/as dos níveis inferiores eram vistos, por exemplo, como despreparados, desqualificados, porque lhes faltava uma boa formação teórica, de base acadêmica, científica. Eliana expressa muito bem isso ao dizer que, na universidade, aprendeu a fazer a crítica pela crítica, sem nenhum fundamento. Isso, a nosso ver, favorecia, de algum modo, uma imagem restrita da qualificação docente, destituída da experiência prática e outros saberes e habilidades nem sempre adquiridos na academia. Mesmo assim, este tipo de visão servia para elevar o estatuto profissional do magistério, para legitimá-lo. A universidade aparece,

nas palavras de Eliana e de Flávia, como um lugar de “gente inteligente”, ou como um lugar de “profissionais” e não de pessoas comuns, que se envolvem com as “picuinhas” da vida cotidiana, como diz Luciana. Mais do que o curso de magistério, portanto, a universidade legitima o êxito da trajetória das professoras, expresso pela conquista de uma qualificação formal melhor reconhecida socialmente. Em síntese, nesse processo todo, vê-se, por um lado, a formação universitária legitimando um estatuto profissional e, por outro, o curso de pedagogia sendo deslocado para uma zona cinzenta na qual seu estatuto profissional se reduz.

Depois de formadas, com a predominância de uma imagem da profissão docente baseada em uma qualificação formal de natureza eminentemente teórica, as professoras se deparam com a prática educativa, que as obriga a rever muitos conceitos. Há, com isso, uma desestabilização profissional, com forte impacto na imagem que elas faziam do magistério e de si próprias. Isso repercute negativamente no equilíbrio emocional dessas professoras, muito em função da natureza do ofício, para o qual o envolvimento afetivo se coloca como obrigatório. Mas essa desestabilização apresenta, também, uma dimensão bastante positiva. Aos poucos, as professoras vão conhecendo melhor a docência, vão compreendendo suas múltiplas faces e, com isso, vão alterando profundamente a imagem que dela faziam. Percebem-na, pouco a pouco, como uma atividade complexa, que demanda muitos conhecimentos e habilidades, alguns dos quais elas já adquiriram no processo de socialização, fora dos cursos de formação. Percebem, também, que a prática profissional, o dia-a-dia de trabalho é um meio necessário e insubstituível de aprendizado do ofício. Tudo isso atua no sentido da elaboração de um novo conceito de qualificação profissional, baseado numa “nova epistemologia da prática”, de acordo com os termos de Tardif (2002). As professoras passam a criticar severamente a formação teórica e abstrata que receberam, sobretudo na universidade. Como diz Fabíola, lá não aprenderam a ser “professoras de verdade”.

A partir de então, um sentido de autonomia vai ganhando relevância no trabalho das professoras. Elas percebem, cada vez mais, que é no dia-a-dia da sala de aula, na relação direta com os alunos, cheia de conteúdo afetivo e atravessada por mediações sempre muito singulares, que o seu desenvolvimento profissional vai se dando, entendendo este como uma capacidade cada vez maior de superar os desafios da profissão, de estabelecer uma relação harmoniosa com os alunos e de fazer com que eles se desenvolvam como aprendizes, como pessoas e como cidadãos. Isso significa enxergá-los muito além de sua dimensão cognitiva, o que tem a ver, por exemplo, com uma maior importância atribuída à formação política, ética, emocional e física dos alunos. Em realidade, o “cuidado”, enquanto um conjunto de práticas histórica e socialmente

construídas pela modernidade, é definitivamente assumido como parte constituinte e fundamental da prática educativa, o que provoca uma redefinição do magistério enquanto profissão, no sentido clássico do termo. Essa afirmação nos aproxima das conclusões de Carvalho, após investigar quatro professoras e um professor de escola primária: “Se um conceito de profissionalismo no senso comum e nas discussões da sociologia das profissões costuma estar associado à masculinidade, à técnica e ao domínio de um campo de saber, para aquelas professoras parecia ser definido a partir do envolvimento pessoal, da realização e do prazer obtido no trabalho.” (CARVALHO, 1999, p. 232-3) Incorporando saberes e habilidades mais identificados com o feminino, o magistério se afasta da imagem dele construída a partir dos cursos de formação, sobretudo de pedagogia. A universidade, lugar da teoria, da abstração, da disciplina intelectual, do individualismo, como fica evidente em algumas entrevistas, parece expressar o masculino, da maneira como este conceito foi construído historicamente. A docência nas escolas primárias, inversamente, demanda uma qualificação associada ao feminino.

Essa mudança de visão do magistério, não obstante, pode abrigar uma contradição importante. Negar o conhecimento adquirido nos cursos de formação, especialmente no curso superior, é o mesmo que negar a própria trajetória, coroada de certo êxito, tanto na perspectiva de classe como de gênero. O diploma universitário simboliza uma mobilidade ascendente, por meio da qual as professoras superaram a posição social de seus pais. Questionar a legitimidade do diploma profissional significa questionar a legitimidade da própria mobilidade. Talvez por isso, a par da crítica severa feita aos cursos de magistério e de pedagogia, há um discurso que faz questão de preservar a importância da formação lá recebida. Por exemplo, a capacidade de iniciativa, de análise crítica da sociedade, da educação e da escola, são aspectos destacados como muito importantes e tributários da formação acadêmica. A “epistemologia da prática” reformula a imagem do magistério e balança as bases do conceito de profissão, mas pode gerar um certo desconforto, porque atinge a legitimidade do ofício, pelo menos até que seja sedimentado social e culturalmente um novo conceito de qualificação e de profissão. Há, sem dúvida, uma correlação entre nível de formação e a valorização social de uma determinada atividade profissional, embora não se trate de uma relação direta de causa e efeito. Há outros fatores mais expressivos e arraigados culturalmente que atuam sobre o status e o prestígio social de uma determinada profissão. É o que defende Arroyo, advertindo-nos sobre o equívoco de se imaginar que o magistério será valorizado partindo-se somente da elevação do nível de formação dos professores:

Espera-se que a competência defina ou altere o imaginário social sobre nosso ofício. Nos libere da máscara. [...] A imagem social ou o reconhecimento social é mais importante do que a competência em si. [...] O discurso do profissionalismo é um sonho ambíguo. [...] A qualificação aumentou consideravelmente nas últimas décadas não obstante o estatuto profissional da categoria continua indefinido, ainda imerso em uma imagem social difusa, sem contornos. (ARROYO, 2000, p. 29)

Apenas para lembrarmos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a propósito, estabelece que, a partir de 2006, os cargos de professor/a das séries iniciais do ensino fundamental deverão estar preenchidos preferencialmente por portadores de diploma de nível superior.

A elevação da qualificação, dentro desse contexto, pode ser questionada em dois sentidos. Primeiro, não transfere prestígio; segundo, não garante uma formação condizente com a realidade, com os reais desafios da prática educativa, dados os valores arraigados e predominantes no interior da universidade. Por outro lado, pensar na valorização do magistério sem uma legitimação institucional, tributária de uma determinada cultura, de um determinado paradigma científico, epistemológico, parece optar pelo caminho mais longo.

Para a elevação do estatuto profissional do magistério, não nos parece de todo incorreto estimular-se o aumento da qualificação docente pela via institucional, elevando-se o nível de formação dos/as professores/as. O essencial, porém, é que essa medida não pode vir sozinha, mas acompanhada de outras, dentre as quais a valorização efetiva da profissão a partir da melhoria das condições de trabalho e de salário e a reestruturação dos cursos de formação, privilegiando uma inter-relação mais intensa entre teoria e prática, dada a natureza do trabalho educativo.

VI FONTES BIBLIOGRÁFICAS.

ABRAHAM, Ada. *El mundo interior de los enseñantes: aportes psicopedagógicos e terapéuticos para una mejor comprensión del universo íntimo del enseñante, sus conflictos y dificultades*. Traducción de Claudia Ferrari. Barcelona: Editorial Gedisa, 1987. (Hombre y Sociedad; Serie Renovación Pedagógica).

ABRAHAM, Ada (Org.). *El enseñante es también una persona: un inédito enfoque interdisciplinario que arroja nueva luz sobre la condición íntima del educador*. Barcelona: Gedisa, 1986 (Hombre y Sociedad; Serie Renovación Pedagógica).

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Jane S. de. *Formação de professores do 1º grau: a prática de ensino em questão*, 1991. 324 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

_____. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, José R. P. de. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889): História e legislação*. Tradução de Antônio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989.

ALONSO, Myrtes (Org.). *O trabalho docente*. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRÉ, Marli E. D. de. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência In: CATANI, D. B. et al. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

APPLE, Michael. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. Tradução de Tina Amado. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 14-23, fev. 1988.

_____. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.

ARIES, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

BEISIEGEL, Celso de R. Educação e sociedade no Brasil após 1930 In: HOLANDA, Sérgio B. *História geral da civilização brasileira*, tomo III, v. 4, p. 81. (falta o ano)

BERTAUX, D. A abordagem biográfica: sua vitalidade metodológica, suas potencialidades. Tradução de Lucila Schwantes Arouca, Martha Rosa Pisani Destro. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Paris, v. 19, juin/dec. 1980.

BINZER, Ina Von. *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BONELLI, Maria da G. *A classe média: do milagre à recessão: mobilidade social, expectativas e identidade coletiva*. São Paulo: IDESP - Instituto de Estudos Econômicos, Sociais e Políticos de São Paulo, 1989.

BORBA, M. A. *Identidade em construção: investigando professores na prática da avaliação escolar*. São Paulo: EDUC; Santa Catarina: Univali, 2001. P. 27-66.

BRANDÃO, Carlos R.; CHAUÍ, Marilena S.; FREIRE, Paulo. *O educador: Vida e morte. Escritos sobre uma espécie em perigo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. (Biblioteca de Educação, n.1).

BRANDÃO, Zaia. A pesquisa em educação e o impacto do crescimento da pós-graduação no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, ano 5, n. 31, jul./set., 1986.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1991.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 64, p. 4-13, fev. 1988.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria R. *Trabalho feminino no Brasil no final do século: ocupações tradicionais e novas conquistas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, [1991?]. Trabalho original.

BUENO, Belmira; CATANI, Denice B.; SOUZA, Cyntia P. de. *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras, 1998.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. *Schola Mater: A Escola Normal de São Carlos: 1911-1931*. São Carlos: UFSCar, 1994. 109p. Relatório de pesquisa.

CADERNOS PAGU: desafios da equidade. Campinas: Unicamp, n. 17/18, 2002.

CAMPOS, Maria C. S. de S.; SILVA, Vera L. G. da. (Org.). *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: EDUFS, 2002. (Coleção Estudos CDAPH. Série Memória).

CARVALHO, Maria do C. B. (Org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: EDUC, 1995. 122 p.

CARVALHO, Marília P. de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, Marília P.; VIANNA, Cláudia P. Movimentos sociais por educação: a invisibilidade dos gêneros. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 93, p. 32-39, maio 1995.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 2).

CATANI, Denice B. et al. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petropolis: Vozes; Brasília: CNTE/UnB-Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CONTI, Celso L. A. *O curso de magistério da "E.E.S.G. Dr. Álvaro Guião": análise da sua clientela sob a ótica da classe e do gênero*, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

DAMASCENO, Maria N. Questões teóricas e práticas da pesquisa social e educacional, *Em Aberto*, Brasília, ano 5, n.31, jul./set. 1986.

D'ARC, Jeanne. *Atividades educacionais da Congregação Sacramentina*. São Carlos/SP, [19_?]

DE LEÓN, María A.; LA FUENTE, Gloria de; ORTEGA, Félix (Ed.). *Sociología de la educación*. Barcelona: Barcanova/Temas Universitários, 1993.

DEMARTINI, Zeila de B. F.; ANTUNES, Fátima F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. In: CAMPOS, Maria Cristina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Luciana Gaspar da. (Org.). *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: EDUFS, 2002. (Coleção Estudos CDAPH. Série Memória).

DEVESCOVI, Regina C. B. *Urbanização e acumulação: um estudo sobre a cidade de São Carlos*. São Carlos, Arquivo de História Contemporânea: UFSCar, 1987. (Monografia 2). Originalmente dissertação de mestrado apresentada na EAESP/FGV.

DOMINICÉ, Pierre. Ce que la vie leur a appris. In: FINGER, M.; JOSSO, C. (Ed.) *Pratiques du Récit de vie et théories de la formation*. Genève: F.P.S.E./Université de Genève, 1985. P. 99-121.

_____. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan, 1990

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução de Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Porto Editora, 1997. (Coleção Ciências da Educação).

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista concedida à Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito. Tradução de Ines Rosa Bueno. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5/6, p. 222-231, maio/dez. 1997.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. *Teoria e Educação*, Porto Alegre: n. 4, p. 41-61, 1991.

_____. A face oculta da escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ERIKSON, Erik. H. *Identidade, juventude e crise*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

ESTEVE, Jose M. *El malestar docente*. Barcelona: Laia, 1987. (Cuadernos de Pedagogia, 32).

_____. *La formación inicial de los profesores de secundaria: una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona: Ariel, 1997.

ESTEVE, Jose M. (Org.). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea, 1984.

ESTRELA, Maria T. (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997. (Coleção Ciências da Educação).

FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Biblioteca da Educação, Série 1, Escola, v. 11).

FERNANDES, Florestam. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1986.

FERRAROTTI, Franco. *Histoire et histoires de vie: la méthode biographique dans les sciences sociales*. Traduit de L'italien par Marianne Modak. Paris: Librairie des Meridiens, 1983.

FIGUEIREDO, Maria A. de. *O normalista: expectativas da formação e da profissão*, 1980. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

FONSECA, Selva G. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas/SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

FREUD, Anna. *O ego e os mecanismos de defesa*. 4. ed. Tradução de Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, [19_?]

FUNDAÇÃO SEADE. *Mulher e trabalho: o mercado de trabalho feminino na região metropolitana de São Paulo em 2001*. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2002.

_____. *Mercado de trabalho feminino em São Paulo no quadriênio 1994-98*. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2000.

GARCIA, Carlos M. *Aprender a ensinar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE, 1991.

GATTI, Bernardete A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da sua heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. *Em Aberto*, Brasília, ano 5, n. 31, jul./set. 1986

GOERGEN, Pedro; SAVIANI, Dermeval. (Org.). *Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro*. 2. ed. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Nupes, 2000.

GOUVEIA, Aparecida Joly. *Professoras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1970.

HALBWACHS, M. A classe média. In: IANNI, Octávio. (Org.). *Teorias da estratificação social*. São Paulo: Nacional, 1978, p. 347-62.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HERRERA, Martha C. A história da formação de professores na Colômbia: uma busca de identidade profissional. In: GOERGEN, Pedro; SAVIANI, Dermeval. (Org.). *Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro*. 2. ed. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Nupes, 2000.

HIRANO, S. *Casta, estamentos e classes sociais*. São Paulo: Alfa Ômega, 1974.

HYPÓLITO, Álvaro M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

_____. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

HUFTON, Olwen. Mulheres, trabalho e família In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. *História das mulheres: do Renascimento à Idade Moderna*. Porto/São Paulo: Edições Afrontamento e Ebradil, 1991.

IANNI, Octávio. O progresso econômico e o trabalhador livre In: HOLANDA, Sergio. B. de. *História geral da civilização brasileira*, tomo 2, volume 3, livro 2, p. 297-322

_____. *O Colapso do populismo no Brasil*. 4a. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época;v. 77).

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. Para onde vai a sociologia da educação na França? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília: v. 67, n. 157, p. 538-551, set./dez. 1986.

JESUS, Saul N. de. *Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Coimbra - Portugal: Edição do autor, 1997.

KERGOAT, Danièle. A relação social de sexo: da reprodução das relações sociais à sua subversão. *PRO-POSIÇÕES*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, v. 1, n. 1, mar. 1990.

KONDER, Leandro. *Intelectuais brasileiros e marxismo*. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1991.

KUENZER, Acácia Z. A pesquisa em educação no Brasil: algumas considerações. *Em Aberto*, n. 31, jul./set. 1986

LANDES, David S. *Prometeu desacorrentado: transformação tecnológica e desenvolvimento industrial na Europa Ocidental, desde 1750 até a nossa época*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

LANG, Alice B. G. et al. *Famílias em São Paulo: vivências na diferença*. São Paulo: CERU/ Humanitas, 1997. (Coleção Textos. Série 2, n. 7).

LANG, Alice B. G. (Org.). *Desafios da pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: CERU, 2001. 204 p. (Textos. Série 2, n. 8).

LIBÂNEO, José C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 3. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. 259 p.

_____. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 67).

LOPES, Eliane M. T. Histoire des femmes: uma revisão bibliográfica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 23-32, jul./dez. 1990

_____. Tendências teórico-metodológicas da pesquisa em História da Educação. In: *Seminário História da Educação Brasileira: a ótica dos pesquisadores*, Belo Horizonte, 17 a 20 de maio de 1994, INEP. Série Documental: Eventos, 5, maio, 1994.

LOURO, Guacira L. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.14, n.2, p. 31-39, jul./dez.1989.

_____. A história oral e a pesquisa sobre gênero. *Seminário História da Educação Brasileira: a ótica dos pesquisadores*, Belo Horizonte, 17 a 20 de maio de 1994. INEP. Série Documental: Eventos, 5, maio, 1994.

_____. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, D. B. et al. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. Tradução de Juarez Guimarães e Suzanne Felicie Léwy. São Paulo: Busca Vida, 1987.

_____. *Ideologia e ciência social: elementos para uma análise marxista*, 14 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUDKE, Menga ; ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Justino; ESCOLANO, Agustín (Org.). *Os professores na história*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999.

MANACORDA, Mario A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Monaco. Revisão da tradução: Rosa dos Anjos e Paolo Nosella. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989 (Coleção Educação Contemporânea, Série Memória da Educação).

MARTÍN, Antonio V. G. Fundamentación teórica y uso de las historias u relatos de vida como técnica de investigación en Pedagogia social. *AULA: Revista de Enseñanza e investigación educativa*, n.7, p. 41-60, 1995.

MARTÍN, M. F. *Mujeres policía*. Madrid: CIS - Siglo XXXI, 1994. (Colección “Monografías”, n. 134).

MARX, Karl. O 18 Brumário de Luis Bonaparte. In: MARX, Karl.; ENGELS, Frederick. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa Ômega, vol. 1, p. 199-285.

MEDEIROS, J. *Ideologia Autoritária no Brasil, 1930-45*. São Paulo: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1978.

MILLS, C. W. *A nova classe média*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1989. 380 p.

MUZZETI, Luci R. *Trajetórias escolares de professoras primárias formadas em São Carlos nos anos 40*, 1992. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

NEGRÉ, P. De los relatos de vida al estudio de casos sobre la prostitución. *Revista Internacional de Sociologia*, v. 44, n.3, p. 375-400, 1986

NEVES, Ary P. das. *Da escolinha de primeiras letras às universidades de prestígio internacional*. São Carlos, [19_?]

NOGUEIRA, Maria A. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre : Pannonica, n. 3, p. 89-112, 1991.

NOGUEIRA, Maria A.; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento do trabalho docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

_____. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no PROSALUS. In: _____ *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 1988, p. 107-130.

_____. (Org.). *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995a. (Coleção Ciências da Educação).

_____. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995b. (Coleção Ciências da Educação).

OLIVEIRA, F. Medusa ou as classes médias e a consolidação democrática. In: REIS, F. W.; O'DONNELL, G. (Org.). *A democracia no Brasil: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Vértice: Revista dos Tribunais, 1988.

OLIVEIRA, Ledericy G. de. *Estado nota zero: análise do magistério público paulista: 1970-1990*, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

OLIVIERI, Telma L. P. *Influências da cultura italiana em São Carlos: primeiras investigações*, 1995. Trabalho original.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *Cultura e modernidade: a França no século XIX*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PEREIRA, J.B.B. *A imigração italiana e as transformações da estrutura econômico-social do município de São Carlos*, 1975. Tese de doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo, Campi de Marília.

PESSANHA, Eunice C. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 34).

PETRY, Maria Loreni de Brito. A formação do professor: da Escola Normal à Habilitação Magistério. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 16, n. 1, p. 91-123, 1991.

PINEAU, Gaston. *Temps et contretemps*. Montréal: Éditions Saint-Martin, 1987.

_____. La formation expérientielle en auto, eco et co-formation. *Éducation Permanente*, n. 100-101, p. 23-30, 1989.

PINEAU, Gaston et al. *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Paris: Edilig, 1983.

PIROLLA, Maria Chistina G. *Memórias do Instituto: 1911-1976*. São Carlos: Camargo Artes Gráficas, 1988. 97 p.

POTENGY, Giselia; PAIVA, Vanilda. Gênero, trabalho doméstico e espaço privado como fonte de produção de mercadorias e de serviços. In: PAIVA, Vanilda (Org.). *O mundo em mudança (Virando o Milênio)*. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada.

Contemporaneidade e educação, Revista semestral temática de Ciências Sociais e Educação, Ano 4, n. 6, 2º semestre 1999.

POULANTZAS, Nicos. *As classes sociais no capitalismo hoje*. 2. ed. Tradução de Antônio Roberto Neiva Blundi. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978

PRO-POSIÇÕES. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, v. 1, n. 1, mar. 1990.

PUCCI, Bruno. *O processo de proletarização dos trabalhadores em educação*. Trabalho apresentado na 14ª Reunião Anual da ANPED, São Paulo, 1991.

PUJADAS, J. J. M. *El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid, España: C. I. S. - Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992. (Colección Cuadernos Metodológicos, n. 5).

RAGO, Margareth. *Globalização e imaginário social, ou “Denise está chamando”*, [199?]. Trabalho original.

_____. A experiência feminina do anarquismo no Brasil. In: ARAUJO, Ângela M. C. (Org.). *Trabalho, cultura e cidadania: um balanço da história social brasileira*. São Paulo: Scrita, 1997.

RAVAGLIOLLI, Fabrizio. *Educazione occidentale: storia, problema e documenti*. Roma: Armando Editore, v. 3, [199?]

REALI, Aline M. de M.; MIZUKAMI, Maria da G. N. (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

REINHARZ, Shulamit. *On becoming a social scientist*. New Brunswick (USA): Transaction Publishers, 1991.

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. Dossiê Ensino de História: Memória, história, historiografia. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, set. 1992/ Ago. 1993.

RIBEIRO, Maria L. S. *A formação política do professor de 1º e 2º graus*. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995. (Coleção Educação Contemporânea).

RODRIGUES, Maria de L. *Sociologia das profissões*. Oeiras: Celta Editora, 1997.

SADER, Eder; PAOLI, Maria C. Sobre “classes populares” no pensamento sociológico brasileiro (notas de leitura sobre acontecimentos recentes). In: CARDOSO, Ruth C. L. (Org.). *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SAES, D. *Classe média e sistema político no Brasil*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

SAPAROLLI, Eliana C. L. *Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino*. Texto apresentado no grupo de trabalho “O masculino em debate”: discussões teóricas, metodológicas e temáticas - 9º Encontro Brasileiro de Psicologia Social. PUC/SP-UNIFESP/EPM.

SARTI, Cyntia A. Família e individualidade: um problema moderno. In: CARVALHO, Maria do C. B. de (Org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: EDUC, 1995.

SCHAFF, Adam. *A sociedade informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SCOT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SENNETT, Richard. *Carne e pedra: O corpo e a cidade na civilização ocidental*. Tradução de Marcos Aarão Reis. Rio de Janeiro: Record, [199_?]

_____. *A Corrosão do Caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*, 3. ed. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SEGNINI, Liliana R. P. *Racionalização do trabalho no setor de serviços: uma contribuição ao debate teórico*. Campinas: UNICAMP, 1996. Trabalho original.

_____. *O trabalho da mulher em um contexto altamente informatizado: análise das mudanças tecnológicas e nas relações de trabalho e suas implicações nas qualificações referidas*. Campinas: UNICAMP, [199?]. Trabalho original.

_____. *Mulher em tempo novo. Mudanças tecnológicas e nas relações de trabalho*, 1996. Tese de Livre Docência, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1996.

SILVA, Ezequiel T. da. *Professor de 1º Grau: identidade em jogo*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. *O professor e o combate à alienação imposta*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 57).

SOUZA-LOBO, Elisabeth. *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. São Paulo: Brasiliense: Secretaria Municipal de Cultura, 1991.

TANURI, Leonor M. *O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979. (Estudos e Documentos).

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEORIA E EDUCAÇÃO. Dossiê: Sociologia da Educação. Porto Alegre, n. 3, 1991. 174 p.

_____. Dossiê: interpretando o trabalho docente. Porto Alegre, n. 4, 1991. p. 234.

THIOLLENT, Michael. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1987.

_____. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

TRUZZI, Oswaldo M. S. *Café e indústria: São Carlos 1850-1950*. São Carlos: Arquivo de História Contemporânea da UFSCar, 1986. (Monografia 1). Originalmente Dissertação de Mestrado apresentada à EAESP/FGV.

VASCONCELOS, Geni A N. (Org.). *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (O Sentido da Escola, 15).

VALLES; M. S. M. *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis, 1997.

VAN ZANTEN, Agnès; GROSPIRON, Marie-France. *Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles: fuite, adaptation et développement professionnel*. VEI Enjeux, Paris, n. 124, 2001.

VIANNA, Claudia. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, Maria Cristina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Luciana Gaspar da. (Org.). *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: EDUFS, 2002. (Coleção Estudos CDAPH. Série Memória).

XAVIER, M.E.S.P. *Capitalismo e Escola no Brasil, 1930-45*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1978.

YANNOULAS, Silvia C. *Educar: una profesión de mujeres?*. La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930). Buenos Aires: Kapelusz, [1995?]