

VISÕES SOCIAIS ACERCA DO MAGISTÉRIO¹

CONTI, Celso – UFSCar – celsocon@power.ufscar.br

GT: Formação de Professores / n. 08

Agência financiadora: Sem Financiamento

A partir da segunda metade do século vinte, tem se avolumado os estudos relativos à profissão docente em muitos países, inclusive no Brasil². As numerosas pesquisas variaram em termos de foco e de abordagem. Tornaram-se mais holísticas, mais integradas, proporcionando um importante avanço na compreensão do tema. No mesmo período também cresceu os estudos de *gênero*, alavancados pelo movimento feminista. Por fim, isso veio acompanhado de um florescente debate no campo das ciências sociais acerca do conceito de *classe social*, visto desde então como totalizante, incapaz de lidar com a multifacetada realidade social. Propõe-se, por exemplo, o uso do conceito *classes populares*, mais elástico e adequado para revelar a dinâmica das relações sociais. Na intersecção desses três movimentos, não apenas simultâneos, mas interligados, vão sendo elaboradas, ainda que de forma contraditória, novas *visões sociais* acerca da profissão docente. Compreendê-las é o objetivo central deste artigo. Com ajuda da literatura pertinente ao tema, foram analisados relatos de vida de seis professoras em início de carreira, que atuam na rede de ensino de um município de médio porte do interior do estado de São Paulo.

As várias faces de um ofício.

No decênio 1959-1969, o filósofo alemão Theodor Adorno gravou em programa de rádio quatro conversas com Hellmut Becker e Gerd Kadelbach, posteriormente transcritas e publicadas. No mesmo período, proferiu quatro conferências, uma das quais intitulada “Tabus acerca do magistério”. Seu objetivo, neste caso, era desvelar esses tabus, definidos como

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

¹ Este artigo se baseia na tese de doutoramento defendida pelo autor no ano de 2003, na faculdade de educação da UNICAMP.

² Ver Estrela e André (In: CATANI, 1997)

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, explorado por Louro (1997, p. 80-1), na medida em que a autora enfatiza seu caráter “ativo”, algo que é capaz de “dar sentido”, não sendo apenas “imagens que refletiriam, reproduziriam ou falseariam a realidade.” Löwy (1987), por sua vez, formula o conceito *visão social de mundo*, tentando superar o magma semântico em torno do termo *ideologia*, utilizado pela primeira vez por Destut de Tracy, em sua obra “Elementos de ideologia”, publicada em 1881, com o objetivo de contribuir com a “ciência das idéias”. Esclarece Löwy que, mesmo inscrito numa perspectiva naturalista, positivista, Napoleão dá ao conceito um sentido abstrado, metafísico, ao chamar o autor e seus amigos de “ideólogos”. Este novo sentido passa a prevalecer na primeira metade do século dezenove, até que Marx se apropria do termo para referir-se à “falsa consciência”, diferentemente do que fará posteriormente Lenin, que se recusa a usar o conceito no sentido apenas negativo: fala em “conjunto das concepções de mundo ligadas às classes sociais, incluindo o marxismo.” (Löwy, p. 10). Por fim, Karl Mannheim, ao mesmo tempo, legitima o sentido de Lenin, ao falar em “ideologia total”, e afasta-se dele, ao restringi-lo à maneira de Marx. Partindo de Mannheim, Löwy busca superar a ambivalência do conceito. Desse modo é que chega à seguinte formulação:

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)

Ao optar-se pelo conceito *visão social de mundo*, portanto, quer-se afirmar que estaremos em busca de elementos capazes de compor uma forma de pensamento fecundo e ativo, cujo substrato está não só no tempo presente, mas em todo um passado que nele desagua. Trata-se de um ponto de vista socialmente condicionado, permeado de preconceitos sociais e psicológicos, presos muitas vezes num passado longínquo, já sem base real. Por tal razão, Adorno afirma que, no plano dos arquétipos, o magistério está enraizado, tanto na cultura feudal, quanto na modernidade industrial burguesa. Na configuração moderna das ocupações, duas categorias se destacam: os trabalhadores livres (profissionais liberais) e os assalariados dos setores privado e público. Nesta última categoria de funcionários públicos, estão dois grupos, que se diferenciam em termos de poder, de prestígio e de salário. Os do topo se aproximam, no plano das representações sociais, dos profissionais liberais. Gozam do “verdadeiro poder”, segundo Adorno, aproximando-se da figura do cavaleiro ou guerreiro medieval. Pertencem a esse grupo os juristas, os médicos etc. Dentre os de baixo, do outro grupo, está o professor, com baixo prestígio, e poder que só parodia o poder verdadeiro. É uma figura frágil, débil cultural e sociologicamente falando. Para Adorno, o professor é o herdeiro do monge, do escriba, do escrivão, pelo seu apego à cultura letrada, às coisas do espírito. Mas ao mesmo tempo, não goza do *status* dos demais altos funcionários públicos porque só podem exercer seu poder sobre seres imaturos, as crianças. Não só é um pequeno poder, mas traz em si uma ambigüidade profunda. Ao professor, no contexto da modernidade, é entregue a nobre missão civilizadora, o que corresponde a dizer que ficará a cargo dele inculcar nas novas gerações uma nova forma de ver o mundo, de apreendê-lo e de se comportar. Isso implica regram a vida das crianças, arrancá-las do espontaneísmo, o que requer poder para punir, sempre que necessário. Mas como não tem o poder verdadeiro, não pode levar a cabo tal tarefa. De mais a mais, o ideário democrático burguês costuma execrar qualquer forma rígida de controle, de coerção, cuja expressão máxima seria o castigo físico. Estamos frente a uma figura que deveria se apresentar às crianças como modelo de homem civilizado, forte como o guerreiro medieval, condição para legitimar-se diante delas. Porém, trata-se, ao invés disso, de um ser mutilado do ponto de vista do poder e também da sexualidade, terreno em que a ambigüidade se torna mais visível: ao mesmo tempo que o professor se converte em objeto erótico, não pode concorrer eroticamente, pois, mais do que ocorre em outras profissões, tem que servir de exemplo de virtude moral, baseada na ascese

erótica. Mutilado no plano do poder e no plano erótico, o professor é um falso representante da sociedade em sua missão civilizadora, à medida que sofre de uma “*deformation professionnelle*”. Sem sexo e sem poder, se iguala às crianças, devendo também habitar o mundo fantástico delas, de sonhos, de quimeras, mas sem perder de vista o mundo real. Isso gera, segundo Adorno, um “complexo de devaneius” (parte do isolamento da escola, aprisionada em seu mundo imaginário e fantástico, tem a ver com isso).

Levando em conta as reflexões de Adorno, é mais fácil aceitar a idéia de que o conceito de *profissão* aplicado à docência deve revestir-se de um significado mais profundo, fugindo da formulação clássica do termo forjado a partir do século dezenove. Daí porque alguns preferem o termo *ofício*, como é o caso de Arroyo, ao destacar três vínculos básicos que o ofício de mestre ainda carrega, no seu longo trajeto histórico: com a idéia de vocação; com a idéia e o ideal de serviço; com a moral e a ética, terrenos do dever.

Estamos, atualmente, num movimento que se arrasta já há algumas décadas, vivendo um processo de reafirmação da qualificação do trabalho do professor, que tenta fazer frente à possibilidade de sua descaracterização. Para tanto, é necessário penetrar no imaginário da docência, fundir uma nova cultura profissional que se afaste das várias formas de reducionismos (nem simples trabalhador, mas um trabalhador de tipo especial; nem profissional, no sentido clássico, por exemplo). O caminho a seguir não pode ser outro senão penetrar com muita cautela no imaginário da docência, retirando dele os elementos a ser preservados e descartando aqueles que dificultam a consolidação de uma identidade profissional mais bem definida, amalgamada nos valores sociais que a sustentam. Nesse ponto, concordo com Arroyo, quando diz que um certo otimismo e uma boa dose de cautela pode levar a docência a trilhar um caminho mais promissor:

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)

Magistério primário, classes populares e relações de gênero.

Além da inerente complexidade do ofício de mestre, como se tentou elucidar no item anterior, há ainda dois outros elementos cruciais envolvidos com o tema: o perfil do professorado, nitidamente atravessado pela questão das classes sociais e pelas relações de gênero. Ao longo do século vinte, foram as mulheres das camadas médias e populares que passaram a ocupar o magistério, sobretudo o primário.

Sader e Paoli (1986) descrevem sucintamente o movimento ocorrido no interior do pensamento sociológico brasileiro, ao longo do século vinte. Desde a Primeira República, ao se tentar compreender a formação social do Brasil, logo instaurou-se a idéia de uma certa heterogeneidade presente no conceito de “povo brasileiro”, para tomar a expressão de alguns de nossos ilustres pensadores. Falava-se dos dois brasis, um moderno e outro arcaico; este último, evidente, representado pelos trabalhadores, real obstáculo para o progresso da nação. Como massa inerte, os trabalhadores deveriam ser conduzidos pelo partido ou pelo Estado, condição para serem alçados à modernidade. Com algumas variações, a essência desse pensamento interpretativo perdura até a década de 1960. O período pós-1968 inaugura uma outra tendência no pensamento sociológico brasileiro. Vai caindo por terra a idéia de ser o Estado campo de constituição das classes ou de pensar a sociedade a partir do Estado. A greve de 1978 consagra a nova tendência no interior do pensamento sociológico. Ela evidencia que os trabalhadores não dependem do Estado e nem de qualquer outro tipo de vanguarda. A centralização do Estado brasileiro, que se desconecta da sociedade, serviu para demonstrar exatamente que a sociedade pode se orientar por conta própria. Os trabalhadores deixam de ser vistos como massa inerte e tomam o lugar de sujeitos da história. Em vez de *instituídos* pelo lugar que ocupam na estrutura social, assumem o lugar de agentes *instituintes*, em vez de *classes sociais*, passa-se a falar em *movimentos sociais* no interior de uma dinâmica social que incorpora a diversidade. Isso passa a valer também para a compreensão do professorado, não mais visto como massa amorfa, más como um conjunto de indivíduos que assume a condição de sujeito da história, que resiste, enfim, que também gera movimentos instituintes.

Falaremos agora do estreitamento da relação mulher-magistério, que remonta o século dezenove. Em várias províncias, no final do Império, as mulheres assumiram a docência já como funcionárias públicas. As escolas normais passam a formar mais e mais mulheres para o magistério, que substituem os homens quase por completo nas escolas primárias. Esse fenômeno vai se estender, depois, para os outros níveis de

ensino e para outras ocupações. As mulheres, em função de mudanças das mais variadas ordens, ainda que todas entrelaçadas, vão conquistando a esfera pública, o mercado de trabalho formal. Mas isso não se deu sem provocar alarde. Havia um medo das mulheres, a exemplo do medo em relação à classe trabalhadora, supostamente desorientada, conforme salientamos.

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 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)

Segundo Rago, havia o medo da *feminização da cultura*, que permanece até as primeiras décadas do século vinte:

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, 199?)

No final do século vinte, muito em função do movimento feminista, foi trazida à luz a questão da relação mulher-magistério. Num primeiro momento, privilegiou-se uma análise mais quantitativa, denunciando tal fenômeno. Posteriormente, alguns avanços foram feitos, principalmente a partir dos anos 1980, no sentido de se privilegiar uma

perspectiva mais qualitativa, isto é, incorporar a categoria de gênero na análise da feminização do magistério brasileiro. A condição de gênero coloca-se como uma importante categoria analítica que nos permite melhor compreender os tabus acerca do magistério. O novo ideário sobre a mulher, mais contraditório, ambíguo, vai interferir, sem dúvida, no ideário a respeito da profissão docente. Ser mulher e ser professora são duas faces de uma mesma realidade. Outra vez podemos falar em um novo movimento instituinte, que quebra representações antigas tanto da mulher quanto da professora, recriando uma nova trama de significados.

Com base nas reflexões apresentadas neste item, passemos à análise das visões sociais compartilhadas nos relatos de vida das seis professoras pesquisadas.

Entrelaçando relatos de vida: visões sociais compartilhadas acerca da profissão docente.

Para o propósito deste artigo, as considerações feitas até aqui, focando a questão das classes populares e de gênero, tiveram por objetivo: 1) indicar a necessidade de se romper com análises homogeneizadoras, totalizantes sobre os trabalhadores e as mulheres, sob pena de negligência a respeito das diferenças no interior de cada categoria; 2) associar as variações ocorridas nas visões sociais acerca das classes populares e das mulheres com aquelas relativas à profissão docente. Com base nisso, procederemos, a seguir, à análise de como essas visões vão se cruzando, entrelaçando-se, às vezes até de maneira contraditória, nos relatos das professoras.

Visões sociais influenciadas pela condição de classe social.

Com exceção de uma das professoras, as demais são oriundas de camadas sociais baixas. Esta circunstância coloca para elas o imperativo do trabalho, remunerado (como comerciária, babá etc) ou não (ajuda no trabalho doméstico). Apesar disso, o estudo não é deixado de lado. Cada uma vai se arrumando como pode para conciliar trabalho e estudo, alternando horários entre ambas as atividades ou conseguindo bolsa de estudos no CEFAM³. Em alguns casos, o trabalho é posto em primeiro lugar,

³ O Centro de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM) foi criado pelo governo do estado de São Paulo para propiciar uma formação mais sólida para os professores com formação no âmbito do ensino médio (correspondente ao antigo curso normal). Os alunos estudavam em período

inclusive em detrimento do estudo. Mas, no geral, verifica-se um esforço dos pais para que a vida escolar das filhas não fosse interrompida. Isso se traduz num processo constante de, a cada momento, a cada conjuntura, avaliar os limites do possível, confrontando os sonhos com a realidade. Os cursos de magistério e de pedagogia⁴ não traduzem o sonho das professoras. Nenhuma delas indica a carreira do magistério como primeira escolha quando adolescentes ou jovens. Com relação ao curso de magistério, no ensino médio, apenas Fabíola⁵ mostrava-se decidida a cursá-lo:

[...] 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. [...] Ensinar me dava muito prazer, eu adorava, eu adoro até hoje; então eu acho que é isso... (Fabíola)

Nos demais casos, ingressar no curso foi uma das poucas alternativas encontradas para não abandonar de vez os estudos. Pode-se falar em escolha, apesar de tudo, mas chega-se perto da casualidade, se levarmos em conta a expressão de Ana: “Eu fui meio jogada, né?... Eu caí, assim... [...] Eu me joguei no magistério.” Os depoimentos revelam situações diversas relativos ao nível de consciência quanto às escolhas:

Eu me propus a ser professora mesmo sabendo que ia ganhar pouco. [...] Eu já entrei nisso sabendo, tenho que me conformar. Eu não entrei nisso pra ganhar dinheiro. [...]. (Fabíola)

Sabia que queria estudar, gostava da idéia de poder ser professora. [...] 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. (Patrícia)

Quando terminei a 8^a 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

integral, que comportava uma parte teórica e outra prática na formação. E para os alunos era oferecida uma bolsa de estudos. Hoje o CEFAM já está extinto.

⁴ Todas cursaram o magistério, no ensino médio; no ensino superior, apenas Patrícia cursou Ciências Sociais, em vez de Pedagogia.

⁵ Os nomes das professoras entrevistadas são fictícios.

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)

Um belo dia ela (a mãe) 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. [...] 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. [...] (Luciana)

O imperativo de analisar com alguns critérios a zona fronteira entre o desejável e o possível, como ocorre no curso de magistério, continua prevalecendo no instante da escolha do curso superior. A solução dessa equação, para cinco das jovens, foi a escolha do curso de pedagogia. Logo de cara, chama-nos a atenção uma primeira constatação: falam “universidade” ou “curso superior” em vez de “curso de pedagogia”. Mais do que a qualificação profissional, a necessidade de uma qualificação social, de um lugar simbólico, proporcionado mais pelo ensino superior do que pelo ensino médio, parece estar em jogo, como sugere Nogueira (1991, p. 91):

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)

Isso revela o sentido de algumas falas, referindo-se à universidade como lugar de gente diferente, “inteligente”. Por meio dela, saíam da “normalidade”:

O curso superior, não fazia parte dos meus planos. Eu nunca sonhei, nunca me imaginei fazendo um curso superior, nunca. [...] 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. [...] 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)

...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. [...] (Luciana)

Levando em conta, portanto, a condição de classe das professoras, cabe destacar o seguinte: é muito evidente nos discursos das professoras um certo “ascetismo leigo”, para utilizar uma expressão de Max Weber, recuperada por Sennett (1999, p.118), e que significa “provar seu próprio valor pelo seu trabalho”. Um certo ressentimento (por não terem melhores oportunidades na vida: afinal nenhuma delas conseguiu seguir a profissão sonhada inicialmente) e, ao mesmo tempo, um grande orgulho por terem alcançado uma mobilidade social ascendente, revelam uma 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.

Visões sociais influenciadas pelas relações de gênero.

Na perspectiva do gênero, observa-se que as professoras assumem em parte o papel social desempenhado por suas mães: dedicam-se ao cuidado das crianças da casa, de crianças estranhas, como babá, etc. A identificação com o magistério, por algumas delas, comprova isso. Contudo, é preciso considerar os movimentos, os gestos de

resistência, de redefinição do papel feminino no contexto das relações entre os sexos. Isso já se vê, inclusive, no comportamento das mães dessas professoras. Mesmo assumindo a responsabilidade pelo trabalho doméstico, muitas delas o conciliavam com atividades remuneradas (empregada doméstica, corte e costura, aulas particulares para crianças, mesmo tendo estudado até a 4ª série primária), sobretudo em tempos de dificuldade financeira do grupo familiar. Mesmo prezas ao lar, portanto, passam pela experiência do trabalho remunerado, desejado para as filhas, razão pela qual as incentivam, muito mais do que os maridos, a prosseguir nos estudos. Três mães, inclusive, depois de muitos anos, em alguns casos após a aposentadoria do marido, voltaram a estudar. Deixar de ser dona-de-casa, buscar um outro tipo de qualificação social e um lugar simbólico de maior prestígio faz parte da expectativa dessas mães, transferida para as filhas. Isso não se dá, claro, sem contradições, sem ambigüidades. Enusa, por exemplo, quando escolhe cursar o magistério, no ensino médio, o faz porque via na profissão docente a possibilidade de continuar cuidando da casa, tarefa que deveria assumir com mais empenho face à iminência do seu casamento.

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)

Quando ela ingressa no curso de pedagogia, contudo, não titubeia em deslocar-se da capital para o interior, deixando o marido morando sozinho: “eu não conseguia me imaginar dona de casa, do tipo daquelas que ficam cuidando dos filhos, do marido, essas coisas...” (Eliana). Vários outros depoimentos se vê a mesma coisa: o deslocamento das professoras para um lugar o mais distante possível do trabalho doméstico, não remunerado. Com base em dados estatísticos, Bruschini e Lombardi (2001) afirmam, a propósito, 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). Aqui pode residir uma importante contradição: essa identidade se constrói com referência ao padrão de gênero masculino. Isso implica o reconhecimento do valor atribuído a certas atividades como portadoras de maior qualificação técnica e,

portanto, naturalmente de maior prestígio. Legitima-se, portanto, a superioridade de algumas atividades, exercidas pelos homens, na tradicional divisão sexual do trabalho, ao invés de se reconhecer a complexidade das atividades postas no outro lado dessa divisão, desempenhadas pelas mulheres. No caso das seis professoras, o sonho era ingressar em carreiras masculinas ou pelo menos não tipicamente femininas, na grande maioria dos casos (arquitetura, psicologia, estilista, letras, computação, serviço social, sociologia). O magistério, a pedagogia, não estavam à altura das “verdadeiras profissões”:

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. (Luciana)

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. (Fabíola)

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)

Ao falamos, anteriormente, das várias faces do ofício de mestre, baseando-nos em Adorno, Arroyo e outros, quisemos enfatizar o seguinte: 1) a profissão docente arrasta consigo um imaginário de grande complexidade histórica, que precisa ser transgredido e ao mesmo tempo conservado; 2) o conceito clássico de profissão, baseado, entre outras coisas, na idéia de qualificação técnica, não é suficiente para dar conta da complexidade da docência. Portanto, assumir um padrão masculino de qualificação dificulta o entendimento do ofício de mestre, rebaixa a qualificação feminina, fruto do processo de socialização das mulheres, o que dificulta o novo sentido de resignificação da identidade do professor/a, indicado pelas pesquisas, incorporando, por exemplo, o *cuidado*⁶, como categoria de análise.

Considerações finais.

⁶ Ver Marília Carvalho (1995), por exemplo.

Do ponto de vista das relações de classe, capazes de interferir de forma significativa nas visões sociais acerca do magistério, assinalamos a dedicação ferrenha das professoras para lograr uma melhor condição material de vida e um lugar simbólico mais elevado. Trata-se do “ascetismo leigo”, que significa provar seu valor pelo próprio trabalho e esforço, visando à mobilidade social ascendente, “essência do homem burguês”, como nos lembra David Landes (1994). Ainda que em graus diferentes, as seis professoras se sentem recompensadas pela dedicação ao trabalho, aos estudos. Os diplomas de nível médio, e, principalmente, superior, são vistos como um troféu: “Aí eu acho que eu saí um pouco da normalidade” (Eliana). Por outro lado, o magistério não representava a profissão dos sonhos; não era visto como um “primor de profissão” (Luciana). Era a conquista possível, condicionada pelas inúmeras dificuldades, mas nem por isso um acaso; algo entre “ser professora, para mim, está no sangue” (Fabíola) e “Eu fui meio jogada, né? [...] Eu caí, assim...[...]Eu me joguei no magistério.” (Ana). Há uma contradição de *classe* presente nos relatos de vida, expressa pela legitimação do *status quo* e, ao mesmo tempo, pela crítica ao sistema social. A ascensão social conquistada pressupõe a legitimação do “ascetismo leigo”, próximo da meritocracia, do culto ao esforço individual, em detrimento dos condicionantes sociais. Por outro lado, a impossibilidade de ter conquistado a carreira dos sonhos é atribuída ao contexto social injusto, incapaz de criar oportunidades para todos. Recuperando Adorno, é possível afirmar que as professoras têm consciência de terem conquistado uma profissão que representa algum poder, mas não o “poder verdadeiro”.

Da perspectiva *gênero*, como já dito, as pesquisas indicam a ampliação da participação da mulher no mercado de trabalho, fenômeno denominado feminização. Mas o termo também tem servido para revelar outra tendência, como derivação da primeira:

Não [é] a “feminização” do “trabalho masculino”, mas o tornar-se mulher do trabalho em geral; não o fato de que as mulheres estejam tomando o lugar dos homens nas velhas fábricas, mas que – na produção contemporânea e nas formas eminentes de sua organização – trabalhar se conjuga antes no feminino que no masculino. E que, portanto, os homens para produzir têm de algum modo de se feminizar. (Negri apud Araújo, 2002, p. 134-5)

A nosso ver, esse processo não é tão linear, demonstrando uma contradição evidente. Ao mesmo tempo que a mulher vai imprimindo no trabalho em geral a sua

marca, ela também se vê forçada a negar suas qualificações femininas, resultantes do processo de socialização.

No caso do magistério, essa contradição se apresenta inclusive com um ingrediente a mais, que tem a ver com a ralação adulto-criança, conforme nos alerta Adorno. A cultura escolar interfere significativamente no processo de reafirmação e quebra de identidades masculina e feminina. Se homem e mulher se confundem cada vez mais, no processo de recriação de novas formas de socialização, que atinge igualmente a ambos, no âmbito da profissão docente isso não se dá na mesma intensidade. Isso explica, talvez, os resultados auferidos por Claudia Vianna, junto aos professores. Ela constata inicialmente duas tendências: a primeira diz respeito ao “peso dos significados tradicionais da masculinidade e da feminilidade”; a segunda enfatiza “as tentativas de negar os padrões tradicionais de masculinidade e feminilidade” (p. 98). Essas tendências contraditórias provocam tensões para ambos os sexos. Outra conclusão da autora é a seguinte:

não existe relação direta entre vida pessoal e atividade profissional. Os significados inovadores do que é ser homem e ser mulher na vida privada não redundam necessariamente em ressignificações do masculino e do feminino, no campo da configuração da identidade docente. Uma postura fortemente tradicional na vida privada pode se somar a um papel inovador na esfera da prática docente no cotidiano escolar. Assim, a socialização na vida privada não marca diretamente todas as significações do masculino e do feminino no campo da configuração da identidade docente. (Vianna, 2002, p. 94)

Esse dado de pesquisa, em lugar de ser contestado, precisa ser melhor explicado. Por isso mesmo, as considerações a seguir podem ajudar nessa tarefa: 1) a direção do vetor não indica sempre o mesmo sentido, em ambas as esferas da vida: pode-se mudar numa direção, no âmbito da vida privada, e noutra, no âmbito profissional; 2) nem sempre mudanças observadas num dos dois âmbitos, do ponto de vista da significação e do comportamento, tem impacto imediato no outro âmbito. Investigar isso implicaria um estudo de natureza longitudinal; 3) é preciso distinguir os níveis do discurso e da prática. O professor e a professora podem formular um discurso sobre qualquer um dos âmbitos referidos e o mesmo corresponder com sua prática social; porém, não há garantia que isso ocorra. Apesar de tais advertências, é possível concluir com Vianna que é necessário “buscar a diversidade caracterizadora da identidade docente” (p. 94), incapaz de ser compreendida nos limites de uma visão linear, que estabelece a

bipolaridade dos sexos. Nas tensões de gênero, as identidades tradicionais de homem e de mulher, de professor e de professora, se reproduzem, mas também se rompem. Nessa dinâmica, talvez mais intensa fora da escola do dentro, a categoria docente vai se constituindo, livrando-se dos “tabus”, mesmo que com muitas dificuldades.

Referências bibliográficas.

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.

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARAÚJO, Ângela M. C. Apresentação. *Cadernos Pagu*. Dossiê: desafios da equidade. Campinas: UNICAMP, no. 17/18, 2002. p. 131-138.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

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.

ESTRELA, Maria T. (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997. (Coleção Ciências da Educação).

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.

LOURO, Guacira L. 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.

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.

RAGO, Margareth. *Globalização e imaginário social, ou “Denise está chamando”*, [199?]. Trabalho original.

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.

SENNETT, Richard. *A Corrosão do Caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*, 3. ed. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 1999.

VIANNA, Claudia P. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*. Dossiê: desafios da equidade. Campinas: UNICAMP, no. 17/18, 2002. p. 81-1003.