

CAPÍTULO 8

ENTRE A CASA E A ESCOLA: EDUCADORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERIFERIA DE SÃO PAULO¹

MARÍLIA PINTO DE CARVALHO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - USP

Pelo menos desde os anos 80 vem-se discutindo, no Brasil, a questão da identidade profissional das professoras² do ensino Fundamental, especialmente das séries iniciais. Porém, quase sempre esses debates desconhecem que o fato de se tratar de uma maioria feminina de docentes tem consequências sobre essa identidade e sobre as formas como as professoras organizam seu trabalho. Quando consideram este aspecto, a tendência dos estudos é de enfatizar exclusivamente consequências negativas da feminização do magistério. Este texto procura apontar a feminização como um processo que tem consequências contraditórias – portanto, simultaneamente positivas e negativas – sobre a organização do trabalho docente e a identidade profissional das professoras. Está baseado em material empírico coletado em uma pesquisa etnográfica realizada numa escola pública de Ensino Fundamental da rede estadual de São Paulo. Nesta investigação etnográfica³, pude constatar que as falas e atitudes das educadoras, principalmente aquelas que atuavam nas primeiras séries do ensino fundamental, a maneira como enxergavam o próprio trabalho docente, como organizavam o tempo e o espaço, assim como as relações que estabeleciam com as crianças e com as mães das crianças tinham

¹ Agradeço à Profa. Nelly P. Stromquist, da University of Southern Califórnia, e ao Prof. Vitor H. Paro, da Universidade de São Paulo, a leitura cuidadosa e os comentários a uma versão preliminar deste texto.

² A fim de destacar a presença de uma maioria de mulheres na composição do corpo docente no Ensino Fundamental, utilizo o feminino quando me refiro a esse conjunto.

³ A escola se localiza num bairro periférico da região metropolitana da cidade de São Paulo. Foram feitas 160 horas de observação, entre fevereiro e dezembro de 1990, incluindo: sala dos professores, reuniões de professores e entre pais e mestres, pátio de recreio, secretaria, entrada e saída de alunos e arredores da escola. Paralelamente, foram realizadas 14 entrevistas semi-estruturadas, abrangendo: 6 professores (5 mulheres e 1 homem); diretora e assistente de direção; 2 funcionárias; 2 grupos de alunos e 2 grupos de pais e mães de alunos. Além disso, foi feito um questionário de caracterização, respondido por todos que trabalhavam na escola em 1990.

como referencial a vida no lar, o trabalho doméstico e a maternagem⁴. E que, sem esse balizamento, suas atitudes tornavam-se incompreensíveis, ilógicas ou sem sentido. Entretanto, o centro da pesquisa eram as relações que as educadoras estabeleciam com os pais e mães de alunos. A percepção da necessidade de estabelecer relações entre os modelos de maternagem e de domesticidade predominantes na sociedade e a atuação profissional das professoras não existia *a priori*. Ela foi-se impondo ao longo da construção teórica de explicações e generalizações sobre o observado. Por isso não foram feitas observações sistemáticas em salas de aula, nem nas casas das professoras ou funcionárias, trabalho que permitiria abordar uma gama mais ampla de questões suscitadas pela relação casa-escola, como por exemplo, suas consequências sobre a aprendizagem ou sobre as relações entre professoras e alunos de cada um dos sexos. Tratamos tão somente da problemática da identidade profissional das docentes e de suas relações com funcionárias não docentes, na expectativa de que novas pesquisas, abrangendo observações em salas de aula, possam cobrir as lacunas restantes.

Um estilo doméstico de escola

Escola e família são duas instituições até certo ponto concorrentes, na medida em que ambas são responsabilizadas pela educação das crianças. Não são claramente definidos os limites entre as atribuições da família – isto é, especialmente da mãe – e as responsabilidades das educadoras escolares. Ao mesmo tempo em que a criança é considerada o centro da família e o cuidado infantil visto como um reduto da vida privada, o filho é igualmente percebido como cidadão, futuro trabalhador, reproduutor e é objeto da ação de instituições da esfera pública, como a escola.

Essa ambigüidade é agravada pelo tipo de funcionamento que podemos observar em nossas escolas, um funcionamento que contribui para embaralhar a dimensão pública da educação – a escola – e sua dimensão privada – a casa, o lar. Para além da afirmação, tão difundida entre as educadoras, de que “a escola é uma extensão do lar”, observamos na prática um estilo de organização do trabalho baseado no improviso, no exercício simultâneo de tarefas diferentes e na troca constante de funções. Este estilo decorre da falta de recursos, funcionários e equipamentos, obrigando a que cada profissional execute uma gama variada de tarefas para as quais nem sempre foi qualificado, num processo de intensificação do trabalho. Ao mesmo tempo, é também consequência do tipo de habilidades e

⁴ O termo *maternagem* tem sido utilizado na área de estudos de gênero para expressar os processos sociais de cuidado e educação das crianças, em contraponto a *maternidade*, que se refere às dimensões biológicas da gestação e parto.

saberes a que podem recorrer as mulheres responsáveis pelo funcionamento dessas escolas: suas habilidades para o trabalho doméstico e a maternagem, para os quais são prioritariamente socializadas, como a maioria das mulheres em nossa sociedade. Efetivamente, como apontam Fúlvia Rosemberg e Tina Amado, são características hoje associadas ao trabalho doméstico que encontramos correntemente no trabalho escolar: “a atenção dispersa por várias tarefas, o acúmulo simultâneo de funções, o improviso e a troca temporária de funções” (1992, p.70).

Essa relação fica oculta na maioria dos estudos sobre o trabalho docente, em primeiro lugar porque muitos autores desconhecem a presença maioritariamente feminina entre as professoras, apesar dos números gritantes a esse respeito (Bruschini e Amado, 1988). Nas escolas públicas do estado de São Paulo, por exemplo, havia as seguintes percentagens de mulheres em 1990: supervisoras: 72,3%; diretoras: 76%; assistentes de direção: 79,5%; professoras de ginásio e 2º grau: 75,5%; professoras primárias: 97,2%; secretárias: 81,8%; escriturárias: 85,7%; inspetoras de alunos: 80,8%; auxiliares de serviço: 87,8%.⁵ Uma segunda razão é que mesmo os estudos sobre o trabalho feminino em geral têm desconhecido a interferência do trabalho doméstico nas outras atividades exercidas pelas mulheres, como aponta Edith Piza:

O trabalho doméstico é social e culturalmente compreendido como definidor das atividades ditas femininas e, no entanto, sempre foi objeto isolado de estudo, sem que se observasse o peso que sua presença, inexorável na vida da maioria das mulheres, teria sobre outras atividades desempenhadas por elas. (1992, p.2)

No caso do trabalho docente, no máximo, alguns estudos levam em conta a dupla jornada de trabalho das professoras (Madeira, 1982; Spier, 1987), executando em casa o serviço doméstico e na escola uma outra jornada, de caráter profissional.

Aqui procuro compreender o trabalho das educadoras na escola tendo como referência o trabalho doméstico, a maternagem e o universo caseiro das relações familiares. Na escola observada, que chamaremos de escola “Silvio Gardini”,⁶ presenciamos, por exemplo, a diretora descongelando o freezer da merenda; professoras ou mesmo uma das inspetoras de alunos assumindo decisões que caberiam à diretora, ausente naquele momento; inspetoras de alunos sendo responsabilizadas por até duas aulas seguidas com classes de 5ª a 8ª séries, cujos professores haviam faltado; professoras que trabalhavam simultaneamente com duas classes; mães de alunos suprindo trabalho de funcionários na secretaria,

⁵ De acordo com o Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Estado da Educação.

⁶ Todos os nomes de pessoas, instituições e localidades são fictícios.

limpeza e inspeção de alunos. As tarefas do trabalho doméstico e da maternagem das próprias educadoras estavam permanentemente presentes na escola: professoras que moravam próximo arranjavam tempo para comprar alimentos durante seu horário de trabalho; corriam até o quintal para tirar as roupas do varal quando ameaçava chover; utilizavam horários vagos para irem em casa amamentar. Nas conversas na sala dos professores, trocavam receitas, idéias de decoração, dicas de liquidações e ofertas em lojas ou mesmo faziam compras na própria escola, pois algumas professoras e funcionárias eram revendedoras. Os filhos de professoras, diretora e funcionárias diversas vezes estiveram presentes na escola, principalmente nas reuniões e festas – realizadas aos sábados – ou nos dias de aula próximos às férias. Nestes casos, elas dividiam sua atenção entre a tarefa e os próprios filhos, nem sempre com muito sucesso.

A domesticidade também marcava os temas das conversas na entrada, nos intervalos ou mesmo durante reuniões, quase sempre aqueles assuntos que nossa sociedade reserva às mulheres: crianças, família, moda, sexo, culinária. Muitas vezes, em reuniões circulavam bolos e tortas, álbuns de fotografia, revistas femininas, mostruários de bijuterias e lingerie. Até mesmo o espaço era apropriado pelas educadoras de forma a que se assemelhasse a seu próprio espaço doméstico: recebiam pessoas em suas salas (ou “sua” cozinha, no caso das merendeiras) como se fossem a própria casa; decoravam sua mesa, sua janela, sua prateleira; tomavam como critérios de eficiência profissional a limpeza e a organização do espaço. Enfim, marcavam todo o estilo de funcionamento da escola, além das práticas ligadas ao trabalho doméstico propriamente dito, elementos da domesticidade como um todo.

Esta característica nos permite situar a escola, da maneira como vem sendo vivida pelas educadoras, como uma instância de transição, não totalmente pública, nem totalmente doméstica. A escola no Brasil, a nosso ver, pode ser percebida como um dos espaços sociais que as mulheres puderam ocupar ao longo do século XX, onde têm podido exercer algum tipo de poder e de influência social. Largamente excluídas das dimensões pública e política da sociedade, assim como de boa parte do mercado de trabalho⁷, as mulheres parecem ter feito das escolas uma espécie de casamata, uma proteção dentro das próprias estruturas de sua dominação de gênero. Assim, para as educadoras, o exercício profissional na escola pode aparecer como uma extensão de seu papel doméstico, de mãe e dona-de-casa, o que tem consequências sobre todo o funcionamento escolar, a relação pedagógica, a gestão, as relações entre educadoras e delas com as mães de seus

⁷ A este respeito, ver especialmente os trabalhos de Cristina Bruschini, onde se evidencia não apenas a gretização do mercado de trabalho brasileiro, mas também a participação ativa das mulheres na escolha profissional pelo exercício de um “senso de realidade” (Bruschini, 1981 e 1985).

alunos. Estes efeitos não são necessariamente negativos, como argumentaremos a seguir.

Diferenças entre as professoras no cotidiano escolar

Na escola “Silvio Gardini”, eram do sexo feminino a diretora e sua assistente, assim como 81% do total de profissionais em atuação na escola. Apenas entre os professores de 5^a a 8^a séries, a proporção de mulheres caía para 53% (7 mulheres e 6 homens), conformando uma situação em tudo semelhante ao conjunto da rede pública estadual de São Paulo. Esse conjunto de profissionais da escola encontrava-se dividido em diversos tipos de cargos e funções, trabalhavam em três diferentes horários de funcionamento da escola, ocupavam diversas posições hierárquicas e tinham variados tipos de vínculo profissional com o Estado (contratação direta e indireta, concurso público, etc.)⁸. Devido às características de funcionamento de cada um dos períodos escolares, professoras com graus de formação, idades e tempo de experiência mais ou menos semelhantes agrupavam-se em cada um dos horários, criando fortes diferenciações entre os grupos que atuavam em cada período. Além disso, o trabalho escolar era organizado de forma diversa em cada horário, aumentando a distância entre o funcionamento escolar encontrado de manhã, à tarde e à noite.

Entretanto, um corte se sobreponha a todas essas diferenciações e dividia mais profundamente o corpo docente de alto a baixo: a divisão entre as professoras de 1^a a 4^a série e as professoras de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental. Dessa forma, prevalecia a separação historicamente mais antiga, entre os cursos ginásial e primário, determinando duas culturas bastante diferenciadas no interior do professorado, apesar da unificação num curso de 1º grau único, de oito anos, estabelecida pela Lei 5.692 de 1971 e mantida, na forma de Ensino Fundamental pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação em vigor⁹. A diferença entre esses dois níveis de cursos e de professoras era marcada na fala cotidiana pela permanência dos antigos nomes “primário” e “ginásio” e pelo uso da denominação burocrática dos cargos para distinguir os tipos de professoras: Professoras-1 ou Professoras-3.

⁸ Estas diferenças estão detalhadamente caracterizadas em Carvalho (1991).

⁹ Até 1971, o ensino brasileiro era formado pelo curso primário (obrigatório, com 4 ou 5 anos de duração), ginásio (4 anos) e colegial (3 anos), os dois últimos freqüentemente chamados de ensino médio. A partir desta data, o ensino elementar obrigatório foi ampliado para 8 anos, unindo os antigos cursos primário e ginásial no curso de 1º grau; e o ensino médio reduziu sua duração para 3 anos, como 2º grau. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) manteve um ciclo de oito anos denominado Ensino Fundamental, seguido do Ensino Médio.

Falava-se correntemente “os P-1”, no masculino, para referir-se às professoras primárias e “os P-3” para as professoras de ginásio¹⁰.

Dois trabalhos já clássicos sobre a escola pública brasileira mostraram as características diferentes desses dois grupos de professores ao final dos anos 50, permitindo-nos falar em dois modelos de prática docente historicamente construídos. Luís Pereira, estudando uma escola primária da região metropolitana de São Paulo em 1958-9, identifica a imagem do “bom professor primário”:

O ‘bom’ professor primário dedica-se grandemente aos alunos, sentindo-se um tanto ‘dono’ do seu cargo e das crianças da sua classe. (...) Resolve tudo sozinho, só recorrendo ao diretor em casos extremos. Nesse sentido, concebe a escola como um conglomerado de classes, cada uma independente das demais e semi-independente em relação à direção do estabelecimento (Pereira, 1967, p.78)

Já o professor de ginásio teria uma visão mais globalizante da escola e manteria uma relação de distanciamento com ela, envolvendo-se menos com o bairro, os alunos e suas famílias. É o que observou João Batista Borges Pereira, num ginásio público noturno na periferia de São Paulo, entre 1959 e 1960:

Alguns [professores] residem no centro da cidade, outros em bairros da zona sul e só vão à Vila Flávia [bairro da escola] à noite para lecionar. Raros são os que dentre eles viram o bairro e a escola à luz do dia. (Pereira, 1969, p.82)

Em 1990, na escola “Silvio Gardini”, estes dois modelos diferentes de exercício profissional ainda vigoravam. A professora Leila, da 3ª série, por exemplo, falando de seu trabalho, quase repete as palavras de Luís Pereira:

“O que vem, o lado externo, eu não deixo atingir a minha classe, não. Porque eu acho que eu na minha sala de aula sou eu e não me interessa lá o que venha aí, o que eles venham falar (...) sabe, prá mim não me afeta, meus alunos fazem [o que ela acha melhor], é a minha postura.” (Leila, professora primária)

A relação de trabalho das P-1 era uma relação pessoal com a *sua* turma de alunos e a *sua* sala de aula. Elas referiam-se freqüentemente aos “meus”, ou “um meu” ao falar dos alunos: “Tem uma que foi minha até a quarta série”; “Vou ali avisar os meus”.

¹⁰ No estado de São Paulo, as professoras nível 1 são aquelas que atuam como professoras de classe, com alunos de 1º a 4º séries. As professoras nível 2, numericamente inexpressivas, são portadoras de diplomas em cursos de nível universitário de curta duração e podem atuar na 5ª e 6ª séries. As professoras nível 3 têm cursos universitários plenos e podem lecionar em todas as séries do 1º grau e no 2º grau.

Já as Professoras-3 viviam uma verdadeira despersonalização das relações de trabalho. A professora de ginásio não tinha a sua sala de aula, nem a sua turma de alunos. Nos Conselhos de Classe e nas reuniões pedagógicas com os pais, por exemplo, os estudantes eram chamados por seus números e freqüentemente as professoras não sabiam de quem estavam falando:

Reunião do Conselho da 5ª série C, terceiro bimestre:

Jerusa: - Número 1: não tem problema nenhum. Número 2: tá perigando em português, né, Vânia?

Vânia: - Tá.

(...)

Jerusa: - Número 15: esse moleque é safado, olha. Depois da recuperação, melhorou.

Mário, Nice e Vânia: - É menina, a Edna.

(...)

Mário: - Número 21: como é que ela está?

Neide: - Ela não, é ele, é Fábio.

Nice: - Qual Fábio?

Vânia: - O 21 é o Fábio lourinho. O 22 é o Fábio das Chagas, o que é repelente, senta ali do lado da janela.

Para a professora de ginásio, a escola era um local de passagem, impessoal, com o qual ela fazia permanentes esforços para identificar-se. Seus espaços próprios, por exemplo, estavam reduzidos a uma prateleira de armário na sala dos professores e vi diversas dessas prateleiras cinzentas decoradas com fotografias, desenhos e recortes.

Um modelo feminino de profissional

Essas diferenças entre os modelos de professora primária e professora de ginásio podem ser explicadas pela diversidade na organização do trabalho nas séries iniciais (primário) e finais (ginásio): enquanto o trabalho típico da professora primária é o da professora de classe, que se relaciona o ano todo com uma única turma de crianças, o trabalho no ginásio se organiza por matérias, levando a professora a lidar com até algumas centenas de alunos de diversas séries e idades. O tempo, o espaço, os ritmos de trabalho e as possibilidades de autonomia e autocontrole são diferentes nestas duas formas de organização do trabalho pedagógico. Outros elementos podem ser explorados como explicação: as diferenças na idade dos alunos, exigindo relações pedagógicas diversas; a maior presença de novatas entre as professoras de ginásio; diferenças no local de

moradia, no tipo de formação pedagógica, nas trajetórias de vida e expectativas profissionais; assim como as tradições enraizadas sobre a concepção de trabalho.

Aqui interessa destacar, entretanto, um outro aspecto que aos primeiros se articula: as diferenças no grau de feminização dos dois grupos de docentes. No ginásio da escola "Gardini", havia 6 professores do sexo masculino, num total de 13, enquanto no primário havia apenas um professor entre 29 docentes. Já na época estudada por Luís Pereira e João Batista Borges Pereira, as mulheres somavam 92,8% do total de professores primários no país (dados de 1954) e apenas cerca de 43% do corpo docente de escolas de nível médio (ginásio e colegial, dados de 1959 segundo Pereira, 1969, p. 38-9). Embora as estatísticas indiquem um crescimento constante na proporção de mulheres como professoras de nível médio, sua presença ainda não chegou à maioria absoluta como se constata, pelo menos desde os anos 30, no primário¹¹. Assim, se o magistério primário se constituiu, historicamente, no Brasil como profissão tipicamente feminina, o mesmo não se pode dizer do ensino nos cursos de nível médio. Parece-me, portanto, necessário investigar as relações entre os dois modelos de trabalho docente e essa diferença na sua composição sexual. Uma hipótese a ser estudada seria de que a maior presença masculina no ginásio, desde as origens da profissão, levaria a um modelo de profissional mais de acordo com a separação rigorosa entre público e doméstico preconizada como ideal em nossa sociedade.

Trabalhos desenvolvidos nos anos 80, no Brasil, por educadoras que procuraram compreender a imbricação entre gênero e magistério difundiram uma visão bastante negativa das professoras primárias, confirmando esta hipótese, porém sem estabelecer nenhuma crítica ao modelo de profissional adotado como referência. De acordo com essa visão, a presença maioritariamente feminina no primário levaria a uma concepção maternal, estritamente afetiva do trabalho pedagógico, com as professoras misturando profissão e vida familiar e percebendo-se como "segunda-mãe" ou "tia" dos alunos. Maria Eliana Novaes, por exemplo, afirma:

Tradicionalmente, nas escolas a professora era vista como 'segunda mãe'. Hoje virou moda chamá-la de 'tia'. As professoras, parece, internalizaram essa perspectiva que vê a escola como um novo lar. Costumam referir-se à escola como 'a casa' (...) Ora, a professora precisa sentir-se 'em casa'. Assume o papel de 'mãe' ou de 'tia', identificando-se mais como um 'parente postigo' da criança do que como sua mestra. (Novaes, 1984, p.105-6)

¹¹ Maria Cândida Delgado Reis, por exemplo, mostra como "desde o século XIX o magistério primário já vinha se delineando claramente como um campo de trabalho feminino" no Brasil, chegando a 70% "do total de funcionários encarregados do ensino", em 1921, de acordo com afirmação do educador Lourenço Filho (Reis, 1991, p. 67 e 72).

Mais recentemente, Paulo Freire (1994) retomou a discussão desta identificação entre professora e tia, novamente enfatizando as perdas que ela pode significar em relação à identidade profissional das professoras:

(...) aceitar a identificação não traduz nenhuma valoração à *tia*. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à *professora*: sua responsabilidade profissional (...) é quase como proclamar que *professoras*, como boas *tias*, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. (p. 11 e 12, grifos do autor)¹²

Os mesmo termos utilizados por estes autores aparecem na fala da diretora da escola "Gardini", Jerusa, professora de ginásio que nunca atuou como professora primária e se identificava com as Professoras-3 da escola:

É difícil você prejulgar a pessoa como irresponsável, mas elas [professoras primárias] se sentem muito mais responsáveis do que o P-3, elas são muito mais mães. Eu falei: 'Professor não tem que ser mãe, a relação de chamar de tia tem que acabar, profissional é profissional. Ele tem que ter uma relação de carinho, mas tem que ser uma relação de professor e aluno, não dá pra ficar de tia.' (...) Eu posso ter uma relação de professor e aluno super amigável sem ser super-mãe. (Jerusa, professora de ginásio e diretora de escola)

Nestas falas está implícita uma crítica à competência profissional das professoras primárias, que supririam uma suposta incompetência com sua postura maternal. Guiomar Namo de Mello explicita essa crítica, ao falar do senso comum e da prática do magistério de primário:

Quando não se sabe o que fazer, ama-se... Não estou negando a dimensão afetiva do magistério. Como toda atividade que envolve relacionamento humano ele incluirá sempre essa dimensão. Entretanto, quando ela é absolutizada, é muito provável que isso seja uma maneira de contornar, pelo caminho do sentimento, problemas que reclamam a competência do especialista. (Mello, 1987, p.117)

Com base nesse tipo de argumentação generalizou-se uma visão que opõe de forma excludente a competência profissional e um modelo feminino de prática docente no primário, o modelo mais tradicional da professora primária, onde o exercício profissional e a domesticidade estão imbricados. Não foi esse quadro de incompetência, no entanto, que observei na escola "Gardini". Algumas das professoras que demonstravam maior segurança em seu trabalho, compromisso e disposição em aprender e inovar corresponderiam totalmente ao modelo maternal de professora primária. A própria diretora Jerusa mostrou, mais adiante em sua

¹² Em relação à Argentina, Alicia Fernández discute a utilização da designação de "señorita" para as professoras, muito semelhante ao uso da "tia" em português (Fernández, 1994).

fala, que não havia na escola essa contraposição entre ser profissional e ter uma atitude maternal, que o problema que ela chamava de "falta de profissionalismo" estava presente em todas as séries e tinha outras raízes – a falta de uma formação pedagógica sólida e a dificuldade em selecionar profissionais, dados os baixos salários.

Isto é, embora entre as professoras primárias predominasse uma postura maternal em relação às crianças e uma maneira peculiar de enxergar seu trabalho, havia entre elas, tanto quanto no ginásio, boas e más educadoras. E o recurso à afetividade não tinha relação direta com o despreparo profissional.

Quando eram as próprias professoras primárias que falavam das suas diferenças com as P-3, professoras de ginásio, a comparação com o papel de mãe e a referência ao universo doméstico permaneciam, porém ligadas ao tipo de estruturação do trabalho (professora de classe) e à tradição do magistério primário, lembrando o professor descrito por Luís Pereira:

P-1 é assim, o professor de 1^a a 4^a série, o professor P-1 antigo, é assim: 'Essa classe é minha, 35 alunos meus'. Então, esses 35 alunos era propriedade sua. É igual filho, que se ele aprontar uma ali fora: 'É aluno de quem, bem?' Sabe? 'Sou aluno da professora Clara.' Então é a professora Clara que não ensinou. Isso a vida toda do magistério foi assim, né? Então o aluno que tá aprontando lá fora é reflexo da professora que não ensinou. Igual o mau filho. O filho que tá jogando pedra no vizinho é que a mãe dele não tem educação. Se fosse uma 5^a, 6^a série, não é assim. 'Você é da 5^a A ou B?'. Não é a professora. (Clara, professora primária)

Diversas pesquisas têm demonstrado que a construção histórica da imagem social e da prática das professoras primárias teve origem na vinculação entre ensino escolar e família e entre mãe e professora. Miriam David (1980) e Carolyn Steedman (1985), no caso inglês, mostraram como o processo de feminização do magistério esteve associado não apenas a fatores econômicos e de mercado de trabalho, mas igualmente a um processo de *maternalização* do ensino primário, que tomava cada vez mais como modelo a relação mãe/filho. Por intermédio do emprego das mulheres como professoras, o ambiente familiar seria recriado no interior das escolas. Às professoras, ensinava-se a desenvolverem em sua atividade profissional as aptidões consideradas adequadas às "boas mães".

Em relação à França, Elizabeth Badinter, ao discutir a formação de nosso atual conceito de maternidade, oferece inúmeros exemplos de como as imagens de boa mãe e de boa professora estão imbricadas, surgindo de uma mesma matriz, a imagem de mulher dotada pela natureza para a educação das crianças (compreendida especialmente como sua formação moral). Ela cita as palavras de um diretor de escola normal, no ano de 1870: "a mãe deve ser a primeira professora de seus filhos, e a professora não poderia ter ambição mais nobre do que a de ser mãe para seus alunos." (Pécaut, F. apud Badinter, 1985, p.264)

No Brasil, apenas muito recentemente alguns estudos têm se preocupado em investigar, nesse sentido, as relações entre o trabalho doméstico, a maternagem e o ofício de ensinar (Piza, 1992; Rosemberg, 1992). Do ponto de vista histórico, Eliane Marta Teixeira Lopes mostrou a superposição flagrante entre as imagens de professora e mãe no discurso pedagógico brasileiro:

A verdade dada pela história é a de que houve – sempre, mesmo quando ainda não se podia falar em feminização do magistério – uma forte associação entre o trabalho docente, quando exercido pela mulher, e a maternidade. Ao longo do tempo, foi como mães espirituais, ou como mães intelectuais ou como mães *tout-court*, que esperou-se que as mulheres assumissem a tarefa docente. (1991, p. 37)

Sobre os discursos e as formas atuais da prática educacional nas escolas, quase nenhum material empírico foi levantado. Em vista disso, algumas das afirmações feitas correntemente talvez devessem permanecer como interrogações: até que ponto essa *maternalização* do ofício de professora contribui para dificultar a construção de uma identidade profissional clara? De que maneiras ela é constantemente reforçada por discursos oficiais interessados na manutenção dos baixos salários e precárias condições de trabalho da categoria, por meio do apelo à abnegação e ao espírito de sacrifício? Até que ponto as professoras conseguem perceber-se como portadoras de conhecimentos adquiridos para a educação de crianças, conhecimentos que ao mesmo tempo vão além de sua formação técnica escolar e não decorrem naturalmente de sua feminilidade?

Acredito que é necessário olhar para o trabalho das professoras primárias com menos preconceito do que a maioria das pesquisas acadêmicas. Considerar que a única ou a melhor forma de ser profissional é atuar separando radicalmente o trabalho assalariado e a vida pessoal, é tomar como único, natural ou ideal um modelo de profissional historicamente construído e culturalmente associado à masculinidade. Estudos recentes sobre a identidade masculina começam a colocar em questão esse modelo, a mostrar que também ele é socialmente construído e que a separação nele proposta tem um custo para as personalidades masculinas. Um bom exemplo, é o trabalho de Sócrates Nolasco (1993), que afirma: "O trabalho, para os homens, tem uma dimensão cartográfica, pois define a linha divisória entre as vidas pública e privada." (p. 50)

O estudo do trabalho das professoras precisa levar em consideração os modelos de feminilidade acionados na construção da identidade profissional das professoras primárias e, percebendo os efeitos dessa presença, não tomá-los como negativos *a priori*. Não se trata de desconhecer que a mistura entre doméstico e público, assim como a preocupação com os sentimentos e a afetividade fazem parte das atribuições femininas dentro da divisão e hierarquia socialmente estabelecidas entre os sexos. Essa postura personalizadora certamente não significa uma ruptura das subordinações de gênero. Todavia, acredito que ela não deve ser avaliada a

partir de um modelo pretensamente racional ou técnico de trabalho docente, um modelo que idealiza a impessoalidade dos espaços públicos masculinos e que opõe algum tipo de profissionalismo à informalidade e personalização.

A meu ver, a atuação das professoras primárias deve ser encarada como um modelo de trabalho docente arduamente construído ao longo da história do magistério e da história do trabalho remunerado das mulheres; uma forma de organizar as tarefas e relacionar-se com os alunos marcada pelos modelos de feminilidade em circulação em nossa cultura; uma prática estabelecida a partir de anos de trabalho nas escolas, que pode conter formas de resistência ao controle externo e às restrições sobre a autonomia da professora.

Talvez aquelas que se identificam como “tias” não estejam deixando de lutar por seus direitos e sua autonomia de trabalho, mas apenas fazendo-o de outras formas, diferentes da preconizada pelos sindicatos e outros organismos mais afeitos à esfera pública. Não poderá ser assim interpretada a oposição da professora Leila a tudo que “vem do lado externo”? Uma vez fechada a porta da sala de aula, ela pode dispor com autonomia de seu tempo, seu espaço, seu ritmo e formas de trabalho, ao contrário das professoras do ginásio da mesma escola, submetidas a um horário preestabelecido e muito mais sujeitas ao ritmo da sirene a cada 45 minutos e à interferência dos técnicos e especialistas.

Ao mesmo tempo, a despersonalização das relações entre as educadoras e delas com os alunos, conforme pude observar nas séries ginásiais da escola “Gardini”, não terá algo a aprender com a postura maternal de suas colegas do primário? Por um lado, não podemos esquecer que a *maternalização* do ensino primário não significa apenas a introdução de “bons sentimentos” na sala de aula, mas também toda a carga de autoritarismo e culpabilização, toda a mistura ambígua de amor e ódio que o modelo de maternagem vigente carrega¹³.

Por outro lado, há indícios de que a maneira pessoal e afetiva de ser profissional desenvolvida pelas professoras primárias pode ser vista como um antídoto contra a despersonalização e o descompromisso que atualmente minam a qualidade da educação oferecida em nossas escolas. Realizando pesquisa etnográfica entre professoras mexicanas, Etelvina Sandoval Flores (1992) encontrou também a presença da maternagem, não apenas nos discursos, mas em sua prática docente, traduzida numa “disposição particular para a atenção a sua classe, na qual se privilegiam aspectos como a formação de hábitos ou atitudes” (p. 67). Essa autora mostra a ambigüidade de significados dessa referência que, de reafirmação das atribuições mais tradicionais das mulheres em nossa sociedade, pode transitar para uma estratégia de autovalorização profissional, uma vez que essas professoras eram reconhecidas pelas comunidades onde atuavam como

¹³ Muitos estudos têm abordado nosso atual modelo de maternidade, mostrando sua historicidade e os processos sociais de sua construção (Badinter, 1980; Novelino, 1989; Chodorow, 1990).

profissionais dedicadas. E mostra igualmente como essa postura maternal pode redundar em benefícios para a educação, pelo sentido que carrega de responsabilidade e compromisso com as crianças, levando as educadoras a buscar uma maior capacitação técnica e a um grande empenho na realização de suas tarefas.

Enfim, não creio que as “tias” sejam incompetentes pedagogicamente, nem dóceis a todo controle e exploração de seu trabalho. Acredito antes que suas formas de competência e incompetência, de luta e de passividade não correspondem aos modelos aos quais têm sido comparadas. Sua forma de atuação, combinando referências domésticas e referências públicas, não as faz menos profissionais, e sim, profissionais diferentes, profissionais no feminino, com toda a carga contraditória de subordinação e de contestação que isso significa.

Afetividade, medo e silêncio

Embora a dedicação à escola – em geral significando trabalho fora do período regular – fosse uma característica bastante generalizada entre as profissionais da escola “Silvio Gardini”, havia maneiras diferentes de ser dedicada. Para as professoras primárias essa dedicação estava muito estreitamente associada àquela relação afetiva, maternal com seus alunos. Era, principalmente, uma dedicação “aos meus alunos”, mais do que à escola como um todo, ou à profissão, ou a um ideal. Elas não se furtavam a um envolvimento pessoal com suas turmas, carinhoso ou agressivo, de alegria ou frustração, de orgulho ou desânimo.

A afetividade, o crivo emocional e pessoal – referências características do universo doméstico e associadas à feminilidade – pareciam vir em primeiro plano, nessa visão de mundo onde a abstração subordinava-se à emoção. Chamou-me a atenção, por exemplo, numa entrevista, o número de vezes em que uma professora primária jovem repetiu o adjetivo “gostoso”, afirmativa ou negativamente, para qualificar desde a escola até sua participação sindical, incluindo o clima em sua sala de aula e sua experiência na faculdade. Noutros momentos, vi questões que para mim pareciam bastante amplas serem “traduzidas” em termos de relações pessoais, como no seguinte trecho da entrevista com a professora Maria Alice:

Pergunta: Como você vê as diferenças entre os períodos na escola?

Maria Alice: Diferença no relacionamento? Você fala assim ... de gente? De manhã tem gente legal, tem gente ótima ...

As relações entre educadoras tendiam a ser sempre pessoais:

A gente se acostuma muito, a turminha ali é muito boa, mesmo assim como amigos, não só como amigos assim de trabalho, mas fora. Se a gente tem algum problema, tá todo mundo ali, pronto. Eu acho isso muito importante (Soraya, professora primária)

A Jerusa [diretora], eu acredito também que porque ela fica aqui na escola mais a parte da manhã, a parte da tarde só na quarta [feira]. Então, o que eu sinto falta é um contato mais pessoal direção/ professores. (Deise, professora primária)

Enfim, a intuição e a afetividade eram elementos estruturantes da visão de mundo dessas professoras. Eu diria mesmo que elas antes de mais nada sentiam o mundo.

Ao afirmar essa predominância do emocional e pessoal sobre o abstrato e formal não estou desqualificando a visão de mundo dessas mulheres, uma vez que não pressuponho a superioridade de um enfoque sobre o outro. Apenas quero afirmar essa diferença, tão característica da divisão de gênero em nossa sociedade, em que o modelo de feminilidade predominante está associado à vida no lar e à vivência do afeto e de relações primárias e informais (Chodorow, 1979, 1990). E quero apontar que muitas das interpretações, atitudes e soluções encontradas por essas professoras diante de seus alunos e de sua prática na escola são incompreensíveis fora desse marco de referência.

Dentre os sentimentos que marcavam essas mulheres, um foi ganhando cada vez mais importância para mim, na medida em que convivia com elas: o medo. As palavras medo ou seu eufemismo receio, repetiam-se em circunstâncias as mais variadas:

Na sala dos professores, comentava-se de uma tesoura que sumiu na escola e 'deu a maior confusão'.

Professora primária: 'Eu agora nem pego mais a tesoura da escola, eu tenho medo. Tou trazendo de casa uma tesoura na bolsa.'

"Tenho medo de ir lá no centro [de São Paulo] sozinha, já me perdi uma vez. Pegar o trem, o metrô. Não conheço direito." (professora primária, em dia de manifestação sindical).

"A gente já procura se calar mais. (...) Não sei se é medo de de repente falar e um colega ir contradizer o que você disse." (Soraya, professora primária)

"Então quando eu vim, eu substituí uma professora que tava doente, peguei uma 1^a série e 1^a série eu acredito que é uma das séries que te traz maior responsabilidade. Eu fiquei, assim, realmente com um pouco de medo. (Deise, professora primária)

O medo, compreensível e humano na maioria dessas situações, adquiria contornos irracionais e ameaçava cristalizar-se como postura diante do mundo. Em alguns momentos, o medo paralisava as professoras, deixava o grupo todo na defensiva, especialmente diante de novas propostas ou críticas a seu trabalho. Em

algumas professoras a dificuldade em aprender – e ensinar – parecia estar diretamente ligada ao medo do novo, de correr riscos, lidar com o desconhecido.

Essa postura defensiva e conservadora se expressava na atribuição aos outros de todos os problemas e críticas que eram levantados. Este *outro* podiam ser as famílias dos alunos, as outras escolas, os especialistas da Delegacia de Ensino, a situação geral da educação, outras professoras ou até um outro período da própria escola. E, em geral, a acusação ao *outro* era feita de forma a deixar as professoras numa situação de vítimas passivas das circunstâncias, o que lhes tirava, ao mesmo tempo, a responsabilidade e a perspectiva de agir sobre a situação. Numa reunião do primeiro período, por exemplo, diante de críticas levantadas pela diretora, foram acusados a Delegacia de Ensino, as condições de trabalho, “outras professoras, que já nasceram aposentadas” e chegou-se a criticar longamente as professoras do segundo período, que não estavam presentes. Em algumas histórias de vida, certas decisões fundamentais, como a entrada para o magistério, mudanças de cidade ou de bairro, eram atribuídas sempre a outros e a professora acabava parecendo quase uma vítima de sua própria vida:

Aí, quando eu casei, o meu marido falou: 'Mas você estudou, vai dar aula' [riso]. 'Vai dar aula'. E eu nem tinha trabalhado. (...) Agora, 'você vai cuidar da casa e vai ficar fazendo o quê o resto do tempo? Então pelo menos você vai trabalhar.' Aí eu fui, né? (Clara, professora primária)

As próprias professoras, no entanto, ou algumas dentre elas, mostravam caminhos para romper com esse círculo de medo-defensiva-acusação-vitimização-passividade-medo. Na mesma reunião em que tanto se acusava os outros, por exemplo, uma professora fez uma declaração corajosa e extremamente sutil:

Encerrado o tema, Elisete pede a palavra: 'Jerusa, eu queria que você me desse três minutos para eu falar de um caso que eu tenho remorso'. Ela conta o caso de um aluno que faltou durante 45 dias e acabou sendo reprovado com ela em matemática. Ela diz que se arrepende dessa reprovação e considera que foi um erro o tipo de prova que elaborou.

A declaração surpreendente de Elisete, em tom de autocrítica e cujo conteúdo não tinha relação direta com os temas discutidos, pareceu-me uma crítica profunda e apropriada à reunião, onde até aquele momento ninguém assumira qualquer erro próprio, embora tivessem feito muitas críticas fundamentadas a instâncias superiores da burocracia escolar e às condições gerais de ensino.

A grande insegurança revelada pelas professoras, assim como sua dificuldade em envolver-se em qualquer processo de avaliação de seu trabalho, parecem estar relacionadas à precariedade de sua identidade profissional. Como mulheres, mesmo atuando numa profissão hoje muito feminizada, elas incorporaram quase

sempre as mensagens de inadequação do sexo feminino às atividades profissionais assalariadas. Especialmente fora de suas salas de aula, espaço que vivenciavam como privado, as professoras primárias mostravam-se medrosas, inseguras, como se sua presença fosse inadequada em todos os lugares que consideravam como públicos. Em relação à avaliação de seu trabalho, elas pouco podiam contar com sua formação técnica para o magistério, quase sempre precária e muito referida à domesticidade e maternagem. No exercício da profissão, encontravam péssimas condições de trabalho e eram socialmente desprestigiadas, consideradas como profissionais de segunda categoria, missionárias ou dilettantes. Assim, elas questionavam com muita freqüência sua própria capacidade e competência e eram profundamente vulneráveis a toda crítica a seu trabalho.

Dentro de seus referenciais, as principais soluções para romper o medo e experimentar o novo vinham também associadas à afetividade e ao convívio pessoal:

No ano passado, com a greve, o grupo aqui da escola era outro, as meninas do 3º [período] eram outras, era um grupo assim super-gostoso. Nós íamos em todas as assembleias, todo mundo ia junto, era um grupo super-legal, gostoso, todo mundo ficava sempre junto e isso unia realmente o pessoal. E a cada dia que passa você vai se conscientizando cada vez mais, um pouquinho mais e você vai aprendendo a não ter tanto medo. (Deise, professora primária)

A professora Leila comentou sobre a importância de sua participação freqüente em encontros e congressos sobre educação, em vários pontos do país, para os quais sempre procurava convidar outras colegas. Eram momentos de contato com coisas novas, idéias e situações diferentes, indo além da vida caseira. Ao falar do rompimento de sua rotina doméstica, ela nos mostra ao mesmo tempo a estreiteza da vida diária dessas professoras, não muito diferente da vida das demais donas-de-casa, moradoras na periferia:

Então eu tenho tentado conquistar outras pessoas pra ir com a gente. Porque muda a cabeça, sabe? As pessoas parecem que vêm mais animadas. Apesar da gente gastar dinheiro da gente ... Mas a gente acaba aproveitando isso, vem com idéias novas. E fica no alojamento, dorme no chão. É uma experiência diferente. E isso acrescenta muito pra gente, acrescenta demais na vida da gente. (Leila, professora primária)

Outra característica marcante das professoras primárias da Escola “Gardini” era o silêncio. A maioria delas nunca se pronunciava em reuniões ou conversas em grupos maiores, restringindo-se a falar em tom baixo com as colegas sentadas mais próximas enquanto uma ou duas mais falantes expressavam-se pelo grupo todo. Aparentemente elas abdicavam de disputar poder e influenciar decisões, ao mesmo

tempo que se desobrigavam de um posicionamento claro nas disputas. Fátima, ex-diretora da escola, assim se expressou quanto às professoras primárias:

Olha, o P-I é um problema na escola. A participação dele é menor? Eu não sei. Ele fica assim, mais de lado, ele não vai fundo. Porque o P-3 ou ele te boicota, briga, xinga, ou ele está ali junto com você. Não noto muito isso em P-I. Então o P-I é uma incógnita, realmente. (...) É uma participação fria, assim como se você não estivesse muito empolgado. Eles não querem se envolver muito com as coisas. Eles querem ficar neutros, é o termo que eles falam. (Fátima, ex-diretora)

Na verdade, pareceu-me que esse alheamento e o silêncio eram menos uma abdicação do poder do que uma estratégia associada à feminilidade, em nossa sociedade, para resistir ao poder sem enfrentá-lo diretamente: "A gente prefere fazer e não falar. Falar é muito difícil." (Patrícia, professora primária)

Dispondo de razoável autonomia em suas salas de aula, tendendo a perceber a escola como um conglomerado de classes relativamente independentes e sentindo dificuldades em discutir e posicionar-se em grupos maiores, as professoras primárias em geral ouviam as discussões, as decisões, votavam se necessário e depois faziam o que achavam correto. O seu silêncio dificilmente significava concordância, resignação ou mesmo impotência. Em geral ele significava desinteresse ou até desprezo por aquelas disputas, cujos resultados – elas podiam antecipar – pouco influenciaram seu trabalho. Para elas, as reuniões e os grupos com muitas pessoas apareciam como instâncias da esfera pública, onde elas se sentiam pouco à vontade, mesmo quando a maioria eram mulheres. Suas salas de aula, ao contrário, podiam ser apreendidas como parte da esfera doméstica, como extensões de seus lares e ali elas pareciam sentir-se à vontade e exercer plenamente sua autonomia.

As funcionárias

Quase sempre são esquecidas nas descrições ou análises sobre escolas públicas, as funcionárias de apoio, aquelas que atuam na limpeza, cozinha e secretaria das escolas¹⁴. Por essa razão me detenho numa descrição mais detalhada de seu trabalho e de seus pontos de vista sobre a escola.

Do total de 60 profissionais que atuavam na escola em junho de 1990, 16 eram funcionárias, assim distribuídas: 4 auxiliares de serviço (antigas serventes), 3 merendeiras, 1 zelador, 1 cantineira, 4 inspetoras de alunos, 2 escrutárias e uma

¹⁴ Uma exceção recente é o estudo de Vitor Henrique Paro (1995), onde o trabalho dos funcionários é totalmente incorporado à discussão sobre a escola e seu funcionamento.

secretária. Além dessa diversidade de funções e posições hierárquicas, o grupo se dividia em diferentes tipos de contratação. Metade eram funcionárias do Estado, divididas entre efetivas (2) e temporárias (6), mas de toda forma dispõe de algumas vantagens do serviço público estadual. Três eram de convênio em que o governo do Estado de São Paulo repassava verbas para a Associação de Pais e Mestres, em nome da qual eram contratadas as funcionárias (por dois anos renováveis), com salários muito baixos, freqüentemente menores que um salário mínimo. As três merendeiras eram contratadas pela Prefeitura Municipal, que, utilizando-se de convênio com a Secretaria Estadual de Educação, era responsável pela merenda nas escolas estaduais localizadas no município. Já a cantineira tinha apenas um contrato de arrendamento da cantina junto à Associação de Pais e Mestres e o zelador era funcionário da Polícia Militar, recebendo em troca de seu trabalho na escola a utilização da moradia ali existente.

Assim, se tomássemos como base a situação de trabalho e contratação, poderíamos considerar as funcionárias como um grupo extremamente diversificado. Algumas informações obtidas por meio de questionário de caracterização, no entanto, permitiram perceber que o grupo possuía homogeneidade quanto a outros aspectos. A quase totalidade morava na área atendida pela escola. E todas as 10 funcionárias com filhos em idade escolar os mantinham em escolas públicas, 7 delas com pelo menos um filho na própria Escola "Gardini". Entre as que não tinham filhos em idade escolar, havia casos em que os netos ou irmãos estudavam na "Gardini".

As funcionárias eram, portanto, o grupo mais fortemente ligado ao bairro e às famílias dos alunos, com as quais compartilhavam sua situação sócio-econômica e de moradia, além da própria situação de mães e parentes de alunos. Assim, elas se colocavam numa posição ambígua em relação à escola, às vezes agindo como membros da burocracia escolar, mas mais freqüentemente atuando como parte da comunidade atendida pela escola.

Quanto à participação nos organismos formais de poder (Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres), era expressivo o número de funcionárias que nunca havia participado: 56% (9 em 16). As observações indicaram que um pequeno número de funcionárias estava próximo dos centros de decisão e poder, desfrutando da amizade e da confiança da direção da escola, enquanto a grande maioria sentia-se muito excluída. A presença nos organismos formais, da maneira como se dava, pouco contribuía para alterar esse quadro. Perguntada sobre as eleições daquele ano para o Conselho de Escola, Dona Elisa, auxiliar de serviços e uma das funcionárias mais antigas da escola, me explicou:

Um escolhe o outro, entre os funcionários um escolhe o outro. (...) Esse ano foi assim: precisava de ... ah, não lembro quantos funcionários que era. Aí eles [diretora e secretária] vieram perguntar pra mim: a senhora continua? Eu falei: continuo. Aí, continuei, né? (Elisa, auxiliar de serviços)

Em geral, as duas representantes das auxiliares de serviço (antigas serventes) sentavam-se juntas nas reuniões do Conselho, falavam muito pouco e quase sempre sobre assuntos do seu próprio trabalho. Entre o conjunto das funcionárias, era muito baixo o nível de informação sobre o funcionamento do organismo, os mecanismos de representação ou mesmo quem eram os representantes.

Na verdade, as funcionárias da merenda e limpeza formavam uma escola à parte, isoladas do que chamavam de “ala administrativa” e com poucos contatos com as professoras. Proibidas de freqüentar a cozinha e a secretaria, as auxiliares de serviço reivindicaram o uso de um antigo banheiro, sua “salinha”, onde se trocavam, tomavam café, almoçavam e conversavam durante intervalos no serviço. E era desse ângulo, a partir dos fundos, que enxergavam a escola: o banheiro, a cozinha, a limpeza, o espaço. Nas suas falas, o pedagógico tinha um papel extremamente secundário, substituído pelo controle:

A Leila é tarimbada, ela tem controle sobre a classe. O ano passado, a gente tinha que varrer aquela classe direto, que eles ficavam jogando papel pela janela. Agora, quando ela sai não tem um papel jogado no chão. (Taís, auxiliar de serviço)

O banheiro lá de cima, você não imagina como está. Os grandes da noite fazem a sujeira e os pequenininhos de manhã é que pagam. Deixamos o banheiro trancado, porque não tem condições de usar. [Está faltando água] Quando Dona Jerusa [diretora] chegar eu vou mostrar prá ela. Precisa dar um jeito nisso. É barro prá todo lado, arrancaram um tanto assim de azulejo, urina no banheiro todo. E isso quando a gente não encontra cocô na pia, calção com cocô jogado, um horror! (Dona Nazaré, auxiliar de serviço)

Mesmo quanto às aulas, os eixos da compreensão e da prática dessas funcionárias eram o tempo e o espaço e não o conteúdo pedagógico. Quando me espantei porque uma inspetora redistribuía, entre as outras classes, alunos de uma professora que faltara, ela me respondeu que havia vagas porque em dias de chuva muitos alunos faltavam. Na verdade, eu estava preocupada com o ensino, as atividades que seriam desenvolvidas em cada classe, e não com a existência de carteiras vagas. Outra inspetora, quando falava de sua atividade tomando conta de classes do ginásio em aula vaga, só tinha condições de preocupar-se em como passar o tempo:

E é cansativo ficar duas aulas com eles. Eu falei com a Neide [assistente]: é uma injustiça que vocês fazem com a gente, porque cansa. Se a gente tivesse uma matéria, a hora passa. Agora você ficar 45 minutos... (Joana, inspetora de alunos)

As funcionárias ligadas à secretaria, por sua vez, viam a escola a partir da escrituração, da papelada e das comunicações formais, também colocando em segundo plano os aspectos pedagógicos: “Explicando o funcionamento da escola, Amália (secretária) fala da importância da secretaria: ‘A escola pode funcionar sem os professores, sem os alunos, mas não pode funcionar sem a secretaria. Se os professores param, por exemplo, numa greve, a secretaria pode continuar trabalhando. Mas se nós paramos, eles acabam tendo que parar.’ ”

Embora o trabalho dessas funcionárias não tenha como centro a relação de ensino-aprendizagem, é inegável que elas cumprem um papel relevante no processo de socialização dos alunos, aquele processo mais amplo de transmissão de valores e atitudes. Essa dimensão de seu trabalho, entretanto, é negada no cotidiano escolar, até mesmo pelas próprias funcionárias. Esse não reconhecimento do caráter educacional de sua atuação reforça o pressuposto de que elas não precisam de nenhum tipo de formação prévia ou permanente. É o que questiona, com muita propriedade, uma mãe de alunos:

Os funcionários da educação deveriam ser pelo menos melhor preparados. Não é porque ela é faxineira da escola, que ela não mereça um curso qualquer de como tratar com o aluno, de como ela se relacionar com o aluno. Porque às vezes, a merendeira ou a faxineira da escola tratam o aluno como se ela estivesse tratando qualquer criança que ela tivesse encontrado. E ela lida com educação! Então o exemplo vem de cima, deveria partir deles. Todo o pessoal que lida com aluno, não é só professor que tem que ficar fazendo reunião pedagógica pra saber como é que... sabe? Eu acho que deveria haver todos...” (Lucília, mãe de alunos)

Na falta desse aprendizado formal, elas recorriam aos conhecimentos adquiridos durante sua socialização como mulheres e certamente encontravam, em sua bagagem de preparação e exercício da maternagem, referências para lidar com as crianças, concepções de educação, infância, disciplina, etc.

Mesmo do ponto de vista estrito de suas ocupações específicas – merenda, faxina, secretaria – há uma pressuposição geral de que elas não exigem algum tipo de conhecimento previamente adquirido, como se o *saber fazer* de cada uma delas fosse espontâneo. Mais uma vez, essas mulheres sem nenhuma preparação técnica formalizada recorriam à socialização que as havia preparado para o trabalho doméstico. Onde a merendeira aprendeu a cozinhar? Onde as auxiliares aprenderam a limpar banheiros, encerar, varrer, enfim, todo o serviço de limpeza da escola? A invisibilidade desses conhecimentos adquiridos informalmente ao longo de toda uma vida, acaba por acentuar a desvalorização social desse tipo de ocupação, considerada “sem qualificação”.

Quando conheci um pouco melhor as funcionárias, suas histórias, seus problemas e perspectivas, pude perceber que a maioria das professoras e a direção da escola pouco sabiam a respeito dessas mulheres e dos casos que elas haviam me

contado. Evidentemente, isso dificultava que seus pontos de vista fossem levados em conta na administração da escola e até mesmo simples informações tinham dificuldade em circular:

Outro dia mesmo eu precisei falar com a professora e a professora da minha filha não sabia que eu era funcionária da escola. Ela se surpreendeu quando falei que era funcionária da escola. (Dona Elisa, auxiliar de serviços)

Na sala dos professores, os comentários em relação às funcionárias eram em tom de superior para subordinado e, em geral, envolvendo reclamações. Reclamava-se do mau humor das merendeiras e inspetoras de alunos, reclamava-se que elas não cumpriam bem suas tarefas e mesmo que elas não cumpriam os rituais adequados à sua posição hierárquica na escola:

Uma inspetora de alunos passa perto da janela gritando com uma criança e a professora Clara comenta como ela é mau humorada: 'Se já tá assim no início do ano, imagina no final. Outro dia ela entrou na minha classe sem pedir licença. Imagina! Eu vou reclamar com a Neide' [assistente de direção].

O tipo de trabalho que exerciam e o valor simbólico a ele atribuído na sociedade como um todo estavam na base dessa posição hierárquica das funcionárias. As merendeiras e auxiliares de serviço chegavam a manifestar vergonha do próprio trabalho. Algumas professoras preocupavam-se em valorizar essas tarefas diante das colegas e dos alunos, mas não se tratava de uma política deliberada e coletiva, correndo o risco de ser interpretada como fornecimento de mão de obra gratuita ao Estado ou favorecimento às funcionárias:

No ano passado tinha um professor que, na aula vaga, dizia pros alunos, quem quisesse, pegasse o material aqui com a gente e limpasse a classe, que era prá eles mesmos. Eles foram acostumando, vinham sempre. Agora, tinha uma professora que entrava na classe, ia dizendo: 'O que é isso? Vocês não têm que fazer isso, que o estado paga funcionário prá fazer a limpeza'. Então, um dizia, o outro desdizia. (Dona Marta, merendeira)

Dessa forma, transmitiam-se aos alunos e alunas as bases para a aceitação dessas posições subalternas como desqualificadas e naturalmente ocupadas por mulheres.

Em geral, a relação entre professoras e diretoras, de um lado, e funcionárias, de outro, seguia o padrão das relações entre donas de casa e empregadas domésticas. Luís Pereira fez a mesma observação na escola primária que analisou:

A posição inferior das serventes, em relação à dos professores e diretor, não resulta apenas da baixa posição ocupada na hierarquia intra-escola, mas também e

principalmente do seu status socio-econômico total. Por isso, a representação da 'boa' servente tem muito da concepção sobre a 'boa' empregada doméstica. (Pereira, 1967, p.86)

O que o autor não enfatiza é que, mais uma vez, é a partir das referências construídas no universo doméstico que as relações se estabeleciaiam na escola, levando ao padrão patroa-empregada doméstica e não a outro padrão hierárquico qualquer.

A distância sócio-econômica entre as professoras e as serventes na escola estudada por Pereira era maior do que na Escola "Gardini", em 1990, devido ao permanente rebaixamento salarial enfrentado pelas professoras nas últimas décadas¹⁵. Mesmo com essa aproximação nas condições de vida, no entanto, a distância simbólica permanecia muito semelhante: as professoras exigiam respeito por parte das funcionárias como subordinadas, fiscalizavam e criticavam seu trabalho e consideravam natural que elas lhes prestassem serviços pessoais, não previstos em suas funções formalmente estabelecidas, como preparar-lhes refeições ou dar recados em casa.

Ao dar ordens e exercer fiscalização e controle, Jerusa, a diretora, agia em conformidade com o modelo hierárquico de administração escolar em vigência nas escolas estaduais¹⁶. Pude observar omissões, desorganização e fugas ao trabalho por parte das funcionárias os quais, dentro deste padrão de administração, justificavam os controles exercidos pela diretora e sua assistente. Além disso, Jerusa implantou na escola uma organização do trabalho mais formalizada do que a existente até o momento de sua posse e procurou deixar as normas e direitos mais explícitos. No entanto, essa formalização se combinava com conteúdos de desvalorização do trabalho e da própria capacidade das funcionárias, que pareciam decorrer de uma identificação entre essas funcionárias e sua concepção sobre as empregadas domésticas:

Jerusa diz que quer ir ver a merenda porque, 'com esse calor', mandou a merendeira fazer o leite e colocar no freezer, que foi consertado ontem. 'Só uma meia horinha, pra refrescar. Imagina servir leite quente com esse calor, à tarde! Mas como elas não sabem nada [expressão de desprezo] preciso ir lá ver se não vai sair uma pedra de gelo, esses meninos pegarem uma pneumonia.' (Jerusa, diretora)

¹⁵ Apenas nos últimos 25 anos, o valor real do salário médio dos professores da rede estadual teve uma redução de cerca de três quartos, de acordo com o DIEESE. O salário das serventes, muito próximo do mínimo, sofreu redução menos acentuada.

¹⁶ As atribuições, direitos, deveres e normas de trabalho dos funcionários estão estabelecidos basicamente no Regimento Comum das Escolas Estaduais.

Tendo tido oportunidade de observar as relações da diretora com sua empregada doméstica, dentro de sua própria casa, constatei a semelhança nos termos e atitudes com que ela se dirigia às funcionárias subalternas da escola, em geral usando expressões como “eu mandei”, “exijo”, “não admito”, “eu não quero”. A concepção de Jerusa sobre as empregadas domésticas se explicitou também numa ocasião em que ela, contando um caso, afirmou que uma mulher a recebera mal, “como se eu fosse a empregada doméstica dela”.

Provavelmente esse padrão de relacionamento patroa-empregada, tão antigo no interior das escolas, tão fortemente enraizado na sociedade brasileira como um todo e tão característico da relação entre mulheres dos setores médios e mulheres da classe trabalhadora no Brasil, estava na base das dificuldades em promover a união sindical entre professoras e funcionárias das escolas. Essas dificuldades no relacionamento entre o sindicato dos funcionários (Afuse) e o sindicato dos professores (Apeoesp) são relatadas por um professor, militante sindical e um dos que mais procurava valorizar o trabalho das funcionárias:

A gente às vezes tenta discutir a questão da unificação da Afuse com a Apeoesp e eles [as funcionárias] colocam que eles de uma certa maneira não concordam com esse tipo de coisa. (...) Acha que a Apeoesp tem as suas reivindicações e a Afuse as dela. Eu acho que nós estamos todos no mesmo barco, mas eles não concordam, sabe? (Mário, professor de ginásio)

Além de revelar a dificuldade dessa concepção sindical em lidar com as diferenças, particularidades e pluralidade de interesses imediatos no interior do grupo dos que “estão no mesmo barco”, essa fala do professor Mário nos mostra quanto o discurso sindical, referido ao universo público das relações formalizadas e impessoais passava distante do quadro de referências daquelas mulheres. Não apenas nessa questão da unificação, mas em inúmeras situações presenciadas na Escola “Gardini”, pude observar o desencontro entre os referenciais e as linguagens faladas por militantes sindicais e as demais educadoras.

Um outro olhar para o trabalho docente

Tomar a escola de Ensino Fundamental como uma instância social em que as esferas pública e doméstica estão articuladas, entram em choque e se combinam de diferentes formas, mostrou-se um ponto de vista rico na análise da identidade profissional das professoras. Esta perspectiva permite explicar algumas de suas posturas ambíguas como trabalhadoras assalariadas ao mesmo tempo sempre referidas à vida doméstica e às relações familiares.

Muitos aspectos negativos dessa mistura entre público e doméstico têm sido ressaltados: a substituição de uma competência técnica pela simples dedicação amorosa; o uso ideológico dessa postura para desmobilizar organizações coletivas de professoras e facilitar a aceitação de baixos salários; a indefinição de funções entre os profissionais da escola; a invasão de relações típicas do universo doméstico numa instância de caráter público. Especialmente este último aspecto parece estar contribuindo para dificultar a construção de uma escola universalista e afeita aos princípios da cidadania, uma vez que pode reforçar as dimensões perniciosas da personalização e da informalidade, desembocando em favorecimentos, discriminações e privilégios.

Se estes aspectos não podem ser negados, certamente eles devem ser relativizados. Em alguns casos, eles só aparecem como negativos se estamos comparando a escola e as professoras com um padrão considerado positivo e esse padrão é que precisa ser questionado, levando-nos a uma revisão dos nossos conceitos de bom profissional, de competência, de docilidade ou militância e de relações profissionais adequadas.

O tipo de evidência empírica de que dispomos, permite afirmar que a personalização das relações no interior da escola pode estar contribuindo na neutralização da burocratização e ritualização das relações entre os agentes pedagógicos, e deles com os alunos e os pais. Pudemos observar como emoções, afetos, sentimentos e personalização rompem quotidianamente com a impessoalidade nessas relações, como relatam essas professoras:

Eu brinco com as minhas crianças, é... mesmo fora de sala de aula, com os pais, tenho muito contato pessoal. Eu tive alunos nessa escola... hoje, nós somos amigos íntimos, sabe, de ir lá em casa. Eu acho super-gostoso isso, jóia. (Dayse, professora primária)

A nível individual com a gente, eles [pais e mães de alunos] reclamam. Que nem meu caso, eu tenho muitos pais que são meus no ginásio e foram meus no primário. Então, você se cruza, eles comentam, às vezes até fora da escola. (Maria Alice, professora de ginásio)

Então eu acho assim: quando ela [mãe de alunos] vai pôr o filho na 1^a série, elas têm certas preferências pelas pessoas que moram lá [próximo à escola], não sei se porque já conhecem mais a pessoa ali, está mais certo, qualquer problema sabe onde é a casa, onde ela vai... eu acho que elas procuram aquela turminha ali que elas conhecem. (Soraya, professora primária)

Mais do que os contatos formais, é nesses encontros baseados na amizade ou na vizinhança que circulam notícias, queixas, cumplicidades. Assim, o que chamamos de estilo doméstico de escola, caracterizado pela informalidade, o improviso e a indefinição de atribuições, pode trazer relações mais personalizadas para o funcionamento cotidiano das escolas.

Quanto às relações entre professoras e funcionárias, a referência à relação doméstica entre patroa e empregada parece ser mais um elemento de desqualificação das funcionárias e de seu trabalho. Uma postura de valorização social de todos os tipos de trabalho e de unificação de todos os profissionais da escola em torno a lutas sindicais ou educacionais deverá levar em conta essa referência e a necessidade de superá-la. Certamente terão pouco efeito discursos que falem de unidade sem buscar a superação dessas hierarquizações no cotidiano.

Muitos outros aspectos, entretanto, permanecem em aberto, alguns deles de importância central. É caso das consequências da *maternalização* da docência – especialmente encontrada nos ensino primário – sobre o processo pedagógico. Temos indicações de que a postura maternal pode fazer parte de uma atitude de compromisso e dedicação aos alunos. Certamente ela não é contraditória com a posse e a ampliação de qualificações e competências técnicas. Mas pouco sabemos sobre seu peso na relação pedagógica, sobre sua influência na construção de identidades de meninos e meninas, sobre sua eficácia para o ensino e a aprendizagem.

Outras questões importantes que podem ser melhor esclarecidas a partir dessa perspectiva são a participação política e sindical das professoras primárias, suas formas de inserção ou não nas instâncias públicas de exercício da cidadania e do poder político. Será preciso indagar da capacidade que sindicatos e partidos políticos têm tido de ser significativos para mulheres que se identificam tão precariamente como assalariadas e cidadãs e que mostram grande dificuldade no uso da palavra em espaços públicos.

No âmbito da gestão escolar, a presença de relações personalizadas e da domesticidade em confronto com a burocratização das administrações pouco tem sido investigada, pelo menos no Brasil. Quanto às relações entre educadoras, mães e pais de alunos, desenvolvemos detalhadamente, em outro trabalho, como elas estão profundamente determinadas pelas formas de combinação casa-escola aqui descritas (Carvalho e Vianna, 1993).

Enfim, se é superada uma atitude preconceituosa, que *a priori* considera negativas todas as consequências da combinação entre casa e escola, doméstico e público, familiar e escolar, como as professoras primárias têm feito, estamos aptos a apreender de forma mais adequada tanto sua identidade profissional, como o conjunto do funcionamento da escola. E, ao invés de acusar essas professoras de incompetência ou docilidade, poderemos trabalhar junto com elas, na direção de um maior respeito pela profissão e de uma educação mais igualitária.

Referências Bibliográficas

- Badintér E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*, São Paulo, Círculo do Livro, 1980.
- Bruschini, Maria Cristina & Amado, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.
- Carvalho, Marília Pinto de. *Uma identidade plural: estudo de uma escola pública na região metropolitana de São Paulo*, São Paulo, PUC, 1991 (dissertação de mestrado).
- Carvalho, Marília E Vianna, Claudia. *Relações entre educadoras e mães de alunos: um (des)encontro*. São Paulo, Fundação Ford/ Fundação Carlos Chagas, 1993. (relatório de pesquisa)
- Chodorow, Nancy. Estrutura familiar e personalidade feminina In: Rosaldo, M. Z., Lamphere, L. *A mulher, a cultura, a sociedade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- Chodorow, Nancy. *Psicanálise da maternidade: uma crítica a Freud a partir da mulher*, Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1990.
- David, Miriam. *The state, the family and education*. Londres, Routledge Kegan Paul, 1980.
- Fernández, Alicia. *A mujer escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- Flores, Etelvina Sandoval. Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente. *Nueva Antropología*, Mexico, vol.12, n. 42, p.9-26, jul. 1992.
- Freire, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, São Paulo. Olho D'agua, 1994.
- Lopes, Eliane Marta T. A Educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 22-40, 1991.
- Madeira, Felicia R. A esposa professora e sua terceira ou quarta jornada de trabalho. *Revista Ande*, São Paulo, v.1, n.4, p.22-5, 1982.
- Mello, Guiomar Namo de, *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*, São Paulo Cortez, 1987.
- Nolasco, Sócrates. *O mito da masculinidade*. Rio de Janeiro, Rocco, 1993.
- Novaes, Maria Eliana. *Professora primária: mestra ou tia?* São Paulo, Cortez, 1984.

- Novelino, Aida Maria. *A cartilha da mãe perfeita: um discurso normatizador na psicologia de mídia*. São Paulo, 1989, dissert. (mestrado) PUC- SP.
- Paro, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública*, São Paulo, Xamã, 1995.
- Pereira, João Batista Borges. *A escola secundária numa sociedade em mudança*, São Paulo, Pioneira, 1969.
- Pereira, Luís. *A escola numa área metropolitana*, São Paulo, Pioneira/Edusp, 1967.
- Pereira, Luís. *O magistério primário numa sociedade de classes*. São Paulo, Pioneira, 1969.
- Piza, Edith. *A contaminação de práticas no trabalho de magistério: notas para reflexão*, São Paulo, 1992 (mimeo).
- Reis, Maria Cândida Delgado. *Tessitura de destinos: mulher e educação* (São Paulo, 1910/20/30), São Paulo, PUC-SP, 1991 (dissertação de mestrado).
- Rosemberg, F., Amado, T. Mulheres na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.73, 1992.
- Rosemberg, Fúlvia et al. Educação formal e mulher: um balanço parcial In: Costa, Albertina de O. & Bruschini, Cristina (org.). *Uma questão de gênero*, Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1992.
- Spier, Alba Maria Neves. *A dupla jornada de trabalho da mulher: um estudo de caso com as professoras de uma escola pública no Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, Faculdade de Educação da UFRGS, 1987 (dissert. mestr.).
- Steedman, Carolyn. The mother made concious: the historical development of a primary school pedagogy, *History Workshop*, n. 20, outono, 1985.