

MESTRA SIM, TIA TAMBÉM: PROFESSORAS DE 1º GRAU NA PERIFERIA DE SÃO PAULO

*Marília Carvalho**

Este texto é um dos produtos de uma pesquisa etnográfica que deu origem também a minha dissertação de mestrado (Carvalho, 1991). Trata-se de uma investigação desenvolvida ao longo do ano letivo de 1990, numa escola pública de 1º grau da rede estadual, aqui chamada de Escola “Silvio Gardini”¹, que se localizava na zona oeste da região metropolitana de São Paulo.

Naquela escola, as mulheres representavam 81% do total de profissionais em atuação – apenas no terceiro período, que correspondia ao antigo ginásio (5ª a 8ª séries), a proporção de professoras caía para 53% (7 mulheres e 6 homens) – e essa situação era em tudo semelhante ao conjunto da rede pública estadual de São Paulo². Assim, ao escrever sobre a Escola “Silvio Gardini”, utilizei sempre a expressão “as educadoras” para designar o grupo de profissionais que ali atuava, com a preocupação de evidenciar que se tratava de uma absoluta maioria de mulheres, pois parecia-me impossível descrever aquelas pessoas e suas atividades cotidianas na escola, sem tomar as relações sociais de gênero como referencial teórico.

Mas não se tratava apenas de uma questão numérica. Tratava-se de um esforço para levar em conta as marcas dessa presença feminina na caracterização do grupo de profissionais da escola. Com esse objetivo, passei por cima das regras gramaticais e englobei a minoria masculina dentro do conjunto das “educadoras”, ao invés de utilizar o masculino genérico. Em primeiro lugar, essa presença feminina fazia necessário compreender o trabalho na escola tendo como referência o trabalho domés-

* Faculdade de Educação da USP.

1. Todos os nomes de pessoas e de localidades citados são fictícios, a fim de preservar sua privacidade e a confiança com que me prestaram informações.
2. De acordo com o Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Estado da Educação, havia as seguintes porcentagens de mulheres em 1990: supervisoras: 72,3%; diretoras: 76%; assistentes de direção: 79,5%; professoras-2 e 3 (ginásio e 2º grau): 75,5%; professoras-1 (primário): 97,2%; secretárias: 81,8%; escriturárias: 85,7%; inspetoras de alunos: 80,8%; auxiliares de serviço: 87,8%.

tico, o universo caseiro das relações familiares. O estudo do trabalho feminino em geral tem desconhecido a interferência do trabalho doméstico nas outras atividades exercidas pelas mulheres, como aponta Edith Piza (1992). No máximo, estudos sobre o trabalho docente levam em conta a dupla jornada de trabalho das professoras (Rosemberg, 1992). Entretanto, pude constatar que as falas e atitudes das professoras da Escola “Silvio Gardini”, 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 como referencial a vida no lar, o trabalho doméstico, a maternagem, a socialização recebida para a vida doméstica. E, sem esse balizamento, estas atitudes tornavam-se incompreensíveis, ilógicas ou sem sentido.

Descrevo a seguir alguns dos grupos de professoras que atuavam na Escola “Silvio Gardini” em 1990, a partir deste eixo: a presença da casa dentro da escola ou a escola compreendida como “extensão do lar”, não apenas para as crianças, mas também para as educadoras.

Primário X Ginásio

Entre todas as divisões e diferenciações que percorriam o grupo de professoras da Escola “Gardini” – primeiro, segundo e terceiro períodos, diferentes posições hierárquicas, grupos de amizade, diferenças entre efetivas e temporárias, etc. – um corte se sobrepunha e dividia o corpo docente de alto a baixo: a divisão entre as professoras de 1ª a 4ª séries e as professoras de 5ª a 8ª séries do 1º grau. Dessa forma, prevalecia a divisão 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 nº 5692 de 1971. A diferença entre esses dois tipos 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. Falava-se correntemente “os P-1”, no masculino, para referir-se às professoras primárias e “os P-3” para as professoras de ginásio.

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.

Luis Pereira, estudando em 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-independentes 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 à noite para lecionar. Raros são os que dentre eles viram o bairro e a escola à luz do dia (Borges 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 Luis 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 [...] ³ (Leila, professora de 3ª série).

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”.

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:

3. Utilizo dois tipos de citações quanto às educadoras da Escola “Gardini”: falas retiradas de entrevistas gravadas e descrições ou diálogos retirados de registros de campo.

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

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 repetente, 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.

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 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: no ginásio da Escola "Gardini", havia seis 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 (dados de 1959, *apud* Pereira, 1969, pp.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 pri-

mário⁴. Assim, se o magistério primário em escolas públicas 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 de gênero.

Trabalhos desenvolvidos nos anos 80, no Brasil, por educadoras que procuraram compreender a imbricação entre gênero e magistério difundiram uma concepção bastante crítica às professoras primárias. De acordo com essa visão, a presença majoritariamente 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’. [...] Ora, a professora precisa sentir-se ‘em casa’. Assume o papel de ‘mãe’ ou de ‘tia’, identificando-se mais como um ‘parente posticho’ da criança do que como sua mestra (Novaes, 1986, pp.105-6).

Os mesmo termos utilizados por Novaes 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 prá ficar de tia.’ [...] Eu posso ter uma relação de professor e aluno super amigável sem ser super-mãe (Jerusa, diretora).

Nestas afirmações está implícita uma crítica à competência profissional das professoras primárias, que supririam uma suposta incompetência com sua postura maternal. Guiomar Namó de Mello explicita essa crítica, ao falar do senso comum e da prática do magistério de 1º grau:

4. Maria Cândida Delgado Reis, por exemplo, mostra como “desde o século XIX o magistério 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, pp.67 e 72).

Quando não se sabe o que fazer, ama-se. [...] Não estou negando a dimensão afetiva do magistério. [...] 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 o modelo feminino de prática docente, o modelo mais tradicional da professora primária. Não foi isso, 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 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 profissionais. 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, 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 1ª a 4ª séries, o professor P-1 antigo, é assim: 'Essa classe é minha, 35 alunos meus'. Então, esses 35 alunos eram 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 (Clara, professora do Ciclo Básico, grifos nossos).

Acredito que é necessário olhar para o trabalho das professoras primárias com menos preconceito do que tem feito a maioria das pesquisas acadêmicas. A meu ver, ele deve ser encarado como um modelo de trabalho docente arduamente construído ao longo da história do magistério e da história do trabalho remunerado das mulheres; uma forma marcadamente feminina de organizar as tarefas e relacionar-se com os alunos, onde público e doméstico estão articulados; uma prática estabelecida a partir de anos de trabalho docente, que pode conter formas de resistência ao controle ex-

terno e às restrições sobre a autonomia da professora. 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 pré-estabelecido e muito mais sujeitas ao ritmo da sirene a cada 45 minutos.

Esse modelo feminino de prática docente traz em seu bojo as referências do universo doméstico, as únicas ou, pelo menos, as mais importantes para a maioria das mulheres que se tornam professoras. É a partir da maternagem que elas pensam suas relações com os alunos, a partir do trabalho doméstico que encaram a escola, é tendo por base as relações familiares que se colocam no interior da instituição escolar. Será essa “confusão” entre o público e o doméstico sempre e necessariamente um erro ou um problema a ser superado? 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? O que sabemos realmente sobre o uso que essas professoras fazem na sala de aula de seu aprendizado informal para a maternagem, o trabalho doméstico e a vida familiar? Como esse aprendizado se articula com os conhecimentos formalmente adquiridos nos cursos de magistério e pedagogia? Não será necessário compreender as formas de organização de seu trabalho e as práticas pedagógicas que efetivamente adotam antes de condená-las por incompetência técnica?

Afetividade, medo e silêncio

Embora a dedicação – em geral significando trabalho fora do período regular – fosse uma característica bastante generalizada entre as profissionais da Escola “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 – 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 jovem repetiu o adjetivo “gos-

toso”, 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. 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 modelo sobre o outro. Apenas quero afirmar essa diferença, tão característica da divisão de gênero em nossa sociedade, onde as mulheres são socializadas prioritariamente para a vida no lar e para desenvolver a vivência do afeto e de relações primárias e informais. 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: diante da cobrança por uma tesoura que desaparecera, diante da possibilidade de ir a uma passeata sindical no centro de São Paulo, como explicação para não falar durante reuniões, como motivo para evitar remoções para outras escolas, etc.

Compreensível e humano na maioria dessas situações, o medo adquiria contornos irracionais e ameaçava cristalizar-se como postura diante do mundo. Em certos momentos, esse sentimento 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.

As próprias professoras, no entanto, ou algumas dentre elas, mostravam caminhos para romper com esse círculo de medo-defensiva-acusação-vitimização-passividade-medo e experimentar o novo, soluções quase sempre associadas à afetividade e ao convívio pessoal:

Nós íamos em todas as assembléias, 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).

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-1 é um problema na escola. A participação dele é menor? Eu não sei. Ele fica assim, mais de lado, ele não vai fundo. [...] Eles estão ali, mas dá a impressão de que eles não estão muito convencidos (Fátima, ex-diretora).

Na verdade, pareceu-me que esse alheamento e o silêncio eram menos uma abdicação do poder do que uma estratégia muito caracteristicamente feminina, em nossa sociedade, de resistir ao poder sem enfrentá-lo diretamente:

A gente prefere fazer e não falar. Falar é muito difícil (Patrícia, professora primária).

Eu acho assim sacanas o pessoal do segundo período, é a minha opinião. Não digo todos, mas uma boa parte, porque é um pessoal que não questiona nada, não fala nada e faz tudo pelas costas (Mário, professor de ginásio).

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 influenciariam seu trabalho.

Afetividade, medo, uma postura defensiva, o silêncio e suas estratégias; um quadro de referências e conhecimentos montado a partir do universo doméstico: as relações familiares, a maternagem, o trabalho doméstico. São formas de resistência? Em certa medida, embora sejam com certeza também expressões de acomodação das mulheres professoras ao lugar que lhes é reservado nas relações sociais de gênero. Contraditórias, essas são, na verdade, apenas algumas pontas mais visíveis de um enorme *iceberg*, que permanece ainda submerso em nosso senso comum sobre o que é ser mulher e o que é ser professora, no feminino, à espera de que a pesquisa educacional incorpore as relações de gênero como seu objeto e categoria explicativa.

Referências

- Carvalho, Marília Pinto de. *Uma identidade plural: estudo de uma escola pública na região metropolitana de São Paulo*. Dissertação de mestrado, PUC-SP, 1991.
- Mello, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez, 1987.
- Novaes, Maria Eliana. *Professora primária: mestra ou tia?* São Paulo, Cortez, 1984.
- 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*. Mimeo. São Paulo, 1992.
- Reis, Maria Cândida Delgado. *Tessitura de destinos: mulher e educação (São Paulo, 1910/20/30)*. Dissertação de mestrado, PUC-SP, 1991.
- 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.