

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR

A ^{nt} percepção que a professora primária tem do exercício
do magistério

FLÁVIO CAETANO DA ^{nt} SILVA

CAMPINAS
Agosto, 1995

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA	7UNICAMP
V.	Si38p
T.	25/07/95
PROG.	433/95
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	29/09/95
N.º CPD	C.M.00077085-8

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FE/UNICAMP**

Silva, Flávio Caetano da
Si38p A percepção que a professora primária tem do exercício
de magistério / Flávio Caetano da Silva. -- Campinas, SP :
[s.n.], 1995.

Orientador : Maria Inês Rosa
Co-orientador : Angel Pino Sirgado
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Professores de ensino de primeiro grau. 2. Escolas
públicas. 3. *Representação. I. Rosa, Maria Inês.
II. Sirgado, Angel Pino. III. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. IV. Título.

Dissertação apresentada como exigência parcial para
obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO na

Área de Concentração: Administração e
Desenvolvimento Educacional

à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação

da Universidade Estadual de Campinas, sob a orien-

tação da Prof.(a). Dr(a)

Luiz Antônio de

Comissão Julgadora:

Zeila de B. P. Duarte

Prof.^a
Augusta Pardal

ÍNDICE

pag.

Agradecimentos

Resumo

1. Introdução	1
2. Professora Primária: como ela se percebe? <i>Delimitação do Objeto de Investigação</i>	5
3. Teoria das Representações: uma tentativa de compreender a percepção.....	11
3.1 Percepção e Representação	11
3.2 A percepção e as imagens: a mediação.....	15
3.3 A percepção no campo da produção simbólica	20
3.4 Percepção e representação: uma síntese.....	27
3.5 A respeito da teoria do cotidiano <i>A ciência e o fragmento</i>	31
3.7 Magistério como profissão <i>A fala da professora primária: surgem os contra-indi- dores profissionais</i>	38
3.8 Condição de ‘mulher’ <i>O corpo como signo de mediação-representação</i>	40
4. Trajetória de pesquisa: caminhos e trilhas <i>Opção metodológica, instrumentos, técnicas e fundamentação</i>	45
5. Análise de dados	
5.1 Origens da escolha do magistério.....	52
5.2 A afetividade como marca do cotidiano	55
5.3 Denominativo “tia”: espelho da professora primária.....	63
5.4 Prazer e sala-de-aula.....	70
5.5 “Ordem” como revelador da representação das relações profissionais.....	72
5.5.1 “Ordem” enquanto “organização”.....	73
5.5.2 “Ordem” enquanto disciplina.....	74
5.5.3 “Ordem” como hierarquia.....	76

5.5.4 “Ordem”: uma síntese.....	77
5.6 O salário como referencial de uma imagem (truncada) da professora primária. <i>Salário: a marca da inferioridade</i>	78
5.7 Na trilha da greve: a busca da representação da professora Condições materiais <i>versus</i> prática da professora primária..	87
5.8 O “controle” como definidor de “boa” profissional.....	92
5.9 Aspectos da profissão, como definidores da percepção sobre o exercício de magistério.....	97
5.10 A “condição de mulher” da professora primária A mulher professora: o papel da inferioridade.....	102
5.11 Conclusões a ceraca da análise de dados	104
Conclusões finais	110
Bibliografia.....	113

Agradecimentos

Um trabalho como este que ora apresentamos
não é obra de uma só pessoa,
muitos ofereceram, generosamente seus préstimos
para que ela se realizasse.
Talvez não seja possível citar a todos
pôr falta de espaço e de memória!
Alguns porém, não podemos deixar de mencionar.

O Prof.Dr. *Angel Pino Sirgado*, que,
apesar de ter vindo somente na fase final,
soube orientar-me
na ausência da Prof.a. Dra. *Maria Inês Rosa*,
a quem também muito devo.

Agradeço a todos os professores da FE-UNICAMP
com quem pude alcançar os caminhos seguros do conhecimento.

Agradeço a todos da Escola Alcheste
que, mesmo sem compreenderem totalmente os objetivos
do presente trabalho,
a mim abriram todas as portas da escola e da vida profissional
e sem os quais o presente trabalho
seria impossível.

Agradeço a meus pais
Waldemar e Sebastiana
pelo carinho, pelo incentivo, pela fé
que sempre depositaram em mim.

Agradeço a Maria Suely,
esposa, amiga, companheira de todas as horas
Agradeço a meus irmãos,
José Eduardo, Vilma Regina,
Juscelino, Vlademir e
Luis Carlos;
apesar de vários terem deixado a escola,
todos, certamente souberam trazer-me uma palavra de apoio.

Agradeço, em particular à professora Marta,
apesar de tantos afazeres,
soube encontrar um tempo para orientar-me na redação
como também soube corrigir meus desacertos
com o cuidado de um cirurgião:
aquele de quem depende não apenas a vida
mas a alegria e a segurança de seguir adiante.

Agradeço à Regina Célia,
companheira de tantos anos
que me ajudou na digitação dos dados.

Agradeço à Sandra Vizioli,
que ajudou-me nas horas mais difíceis.

Agradeço a todos os funcionários
da Secretaria de Pós-Graduação da FE-UNICAMP.

Agradeço a Deus,
pois a sabedoria dele emana
àqueles que a buscam.

RESUMO

A presente pesquisa objetiva conhecer a percepção que a professora primária tem do exercício do magistério. Qual a representação que ela produz a partir das representações sociais que chegam à escola por diversos canais, sobre o cotidiano escolar, principalmente sobre a própria professora das séries iniciais. Foi utilizada a técnica da entrevista não-diretiva mediante o uso do gravador, sendo que todas as professoras de primeira à quarta séries foram abrangidas. A teoria das representações serviu de suporte teórico para o presente trabalho a partir de três autores: Henry Lefebvre, Michel Foucault, Pierre Bourdieu.

INTRODUÇÃO

Uma trajetória do discurso do professor secundário à prática da professora primária

A escola pública do Estado de São Paulo atravessa um período de indefinições e desencontros: alunos que correm atrás de sonhos, sem saberem se podem ou não contar com a escola nos muitos desafios que enfrentam e enfrentarão; funcionários (em muitos casos) despreparados para exercerem suas funções; professores, mal formados em números alarmantes, bem como desmotivados e prisioneiros, ora de métodos arcaicos, ora de modismos que lhes chegam via estrutura da Secretaria de Educação; diretores e diretoras que são aprisionados pela burocracia escolar e que perderam de vista o caráter pedagógico de suas funções; todos, em geral mal remunerados; pais de alunos que vêem na escola a possibilidade de seus filhos não serem submetidos às mesmas dificuldades que encontraram em suas trajetórias de vida, porém sequer suspeitam que eles muitas vezes nem permanecem no interior da escola...

Constituiu-se ‘lugar-comum’ na escola pública a mentalidade do desprestígio: em termos salariais, em termos funcionais, ao nível das perspectivas futuras, até mesmo enquanto a capacidade “organizativa” das categorias de servidores estaduais que atuam na escola. Esta situação consolidou ao longo dos últimos anos, uma imagem de ‘escola de segunda categoria’ quando se compara a escola pública com a escola privada; pois esta se mantém distante da realidade vivida pela primeira. Tal “lugar-comum” gera uma imagem que se baseia nos micro-discursos presentes no cotidiano dessa instituição: as profissões a ela vinculadas perderam o seu valor de tal maneira que são encaradas como subemprego por uns e como “bico” por outros, limitando os horizontes e definindo as práticas pela via do despreparo, da falta de objetivos, do discurso vazio, geradas graças à representação social da escola pública e o papel que desempenha em nossa sociedade. No entanto, quando nos dispomos a ouvir o que falam os diversos segmentos da escola, verificamos que emerge um conjunto disforme de imagens, ao menos no caso da fala da professora primária.

O discurso do professor sempre chamou nossa atenção: há contradições, imagens distorcidas, confusões, clivagens que não

podíamos compreender muito bem. Neste discurso víamos o nosso próprio discurso refletido nas inúmeras reuniões e conversas soltas nas diversas salas-de-professores... "conversas (que tivemos) com quem gosta de ensinar" (Alves, R.), e outras com quem não gosta de ensinar... As contradições de nosso próprio discurso nos chamou muito a atenção desde o início dessa prática vivida nos corredores de tantas escolas pela vida afora.

Nossa aproximação realizada junto à profissional da chamada primeira fase do 1o. grau deu-se em situação única: em situação de entrevista com uma professora da Rede oficial de ensino, pudemos entrar em contato com a Profa. Joana¹ da EEPSG Profa. Alcheste de Godoy Andia, na periferia da cidade de Santa Bárbara d'Oeste, SP. Nessa entrevista, realizada em plena greve dos professores, incluindo grande parte dos docentes (primários e secundários) daquela escola, a referida professora primária chamou-nos a atenção com suas declarações, dentre as quais, aquela referente à referida greve: *"... eu não estou de greve; eu não estou dando aula porque o diretor fechou a escola, mas eu não estou de greve; eu sou a tia dos meus aluninhos e tia não faz greve."* Tal frase ressoou por muito tempo em nosso pensamento, colocando-nos a refletir sobre a condição dos professores em geral e da professora primária, em particular. O primeiro questionamento que nos envolveu vinculou-se às causas de tal maneira de ver, não somente o movimento grevista como também, todos os aspectos que envolvem a professora, ou seja a sua própria percepção do exercício de sua profissão, do exercício do magistério.

Para que possamos nos situar nessa temática faz-se necessário levantar um plano geral sobre o qual tracemos os principais enfoques da professora primária, oriundos da Representação Social sobre os professores da escola pública de forma geral. A partir desse quadro lançamos o olhar sobre a percepção que a própria professora desenvolve sobre o exercício do magistério.

A partir dos estudos realizados por DEMARTINI (1991) identificamos que a função de iniciar as crianças nas primeiras letras, nos primeiros passos escolares, não foi considerada devidamente importante, uma vez que "...o método de Bell & Lancaster (Lei de

¹ O nome de todas as professoras que aparecem no texto é fictício

1827) consistia na divisão da classe em decúrias (grupos de 10 alunos), dirigidas por um aluno menos ingorante, o decurião.”(p.13) Segundo a mesma autora, a primeira escola paulista criada com o intuito de formar professores (em 1946) era destinada somente ao sexo masculino, continha precárias condições de instalações e funcionamento. Desde aquela época já figuravam os baixos salários na educação primária; o que, alias, não é difícil de compreendermos, pois toda a escola era considerada como um tema secundário, que sempre era relegado ao esquecimento. Com o advento do movimento de ‘entusiasmo pela “Educação”, a autora nos aponta para o fato de a escola estar se tornando mais evidente e ganhando espaço no Estado; atraindo cada vez mais alunos, gerando condições para o estabelecimento de uma carreira no magistério. Surgia a Representação Social da escola como um novo componente da vida cotidiana que envolvia cada vez mais um número maior de interessados.

A despeito desse quadro, não nos devemos esquecer, como salienta Demartini, de que a imagem geral do professor ainda estava muito vinculada à do sacerdote: abnegação (até a miséria), despreendimento...(p.27). Com a Independência, surge uma mudança significativa nesse quadro: a mulher passa a adquirir o direito à instrução. Com o acesso à instrução, as mulheres passam a procurar o magistério, uma vez que os homens passam a desprezá-la em função dos baixos salários. Este fato levou o pensamento da época a criar uma idéia que aproximava o exercício do magistério à vocação, esta vinculava-se às ordens religiosas. Daí para tornar-se uma ‘profissão feminina’ era apenas questão de tempo. No final do Império, a escola já era predominantemente feminina. Uma explicação razoável desse fato foram as idéias trazidas da experiência das ordens religiosas na educação, vinculando-se o sacerdote à imagem do professor e a de ‘vocação’. A elaboração dessa idéia se deu, associada à imagem do papel da mulher na sociedade, sobretudo no que se refere ao trato com crianças: Como disse Bruschini “Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas.”(in Demartini, o.c. p. 37) Não somente se daria preferência à mulher para o exercício do magistério, como, com o passar do tempo, buscar-se-ia nas filhas das famílias de melhores condições sócio-econômicas, uma espécie de

modelo a ser seguido: “Por que recrutar moças de elite, se muitas delas nem viriam a trabalhar como contam muitas professoras? O objetivo, parece-nos, não era o de efetivamente conduzir as moças de elite para o magistério, mas, ao levá-las para a Escola Normal, transformá-las em modelos a serem seguidos por outras que efetivamente precisavam e poderiam trabalhar.”(p.75) Eis aí o primeiro ponto considerado no âmbito do presente estudo: a representação social que foi gerada ao longo deste século, associa a imagem da filha de família abastada, não ao magistério em si, mas ao curso normal; porém como ‘modelo a ser seguido’ pelas moças de famílias das camadas menos elevadas e com necessidade de trabalhar, portanto, para o fim do exercício efetivo do magistério. O outro ponto, a ser considerado, refere-se à atual situação vivida pelas professoras: elas enfrentam uma dura realidade, constituída de salas cheias (aproximadamente 40 alunos, por sala), precárias condições de trabalho (material didático, mobiliário, recursos pedagógicos, tais como áudio-visuais que, mesmo quando presentes, não são utilizados a partir de um programa com procedimentos e fins claros para a professora). Isso sem abordarmos o assunto “salário”, que, se foram baixos em épocas mais remotas, como na Colônia e na República, hoje perderam ainda mais seu poder aquisitivo e seu “*status*” de “*magister*”. Atualmente a multiplicidade de funções e serviços que a realidade urbana impôs ao cotidiano das pessoas, há muitas delas que, a despeito do baixo ‘*status*’, possuem salários mais elevados que o da professora primária. Essa dupla situação vivida pelas professoras primárias da escola em estudo, é nosso eixo principal. Nossas entrevistas se deram no sentido de clarear esse circunstância vivida por essas profissionais do saber.

Muito aprendemos até aqui, muito há que aprendermos. A escola é um universo extremamente rico de temas e incógnitas que nos encantam e que permanecem à espera de que o número de pesquisas sobre ele não apenas se amplie, mas também signifique uma alteração dos caminhos pelos quais se desloca lentamente a escola pública deste Estado, a não poucas penas. A escola pública é o berço de muito heróis anônimos que, à revelia dos desmandos e interesses políticos e demagógicos, segue seu caminho em busca de alternativas para os problemas cruciais que vivencia nos dias atuais, para que seu amanhã seja diferente. E melhor!

2. Professora Primária: como ela se percebe?

Delimitação do Objeto de Investigação

Ao considerarmos, como tema, o universo escolar, intencionamos apontar para um complexo de relações que produz e reproduz a trama social no âmbito de uma instituição, a escola. A presente pesquisa nasceu dentro do contexto da escola pública do Estado de São Paulo, a partir da observação do comportamento de professoras primárias frente ao movimento grevista da rede oficial de Ensino no ano de 1987. Chamou-nos a atenção naquele momento, a aversão que, em geral apresentavam em relação ao movimento grevista. O que chegava até o nosso conhecimento era a afirmação de que "professora primária não faz greve"; "professora primária é 'tia' e 'tia' não faz greve"; "professora primária não tem consciência política"; "professora primária é alienada", etc. Todas estas expressões circulavam de maneira relativamente livre no interior da escola e contrapunha as professoras das séries iniciais - denominadas - "professoras primárias", aos professores das séries mais avançadas (de 5a. série em diante).

O que despertou o nosso interesse foi o fato de que, na fala da própria professora primária, diversas vezes encontrávamos frases como algumas das apresentadas acima; sinalizando para a existência de um discurso, no mínimo conformista frente o discurso corrente dentro da escola: formava-se a impressão de que o discurso revelava a pura expressão da realidade. Daí nasceu o interesse de verificar se, no *cotidiano* da vida escolar, seriam confirmadas as primeiras impressões .

A análise do cotidiano, segundo HELLER (1985), pode ser fonte, exemplo, ponto de partida para a teoria, e baseado nessa premissa levantamos alguns questionamentos iniciais sobre a postura das professoras primárias, equacionando-a sob o ponto de vista do discurso, do cotidiano da escola. Assim, passamos a nos perguntar por que a professora primária teria essa visão sobre o movimento grevista? Estaria ela plenamente satisfeita com sua remuneração? Consideraria ela o seu salário adequado à sua função? Estaria a professora acomodada com suas condições materiais de trabalho, uma vez que se sente impotente frente ao Estado? Seria a escola apenas um laboratório para a produção de trabalhadores "domesticados" para o mercado de trabalho?

Frente a essas questões começou a se firmar em nossas reflexões a imagem da professora primária como aquele ser-sujeito enquanto profissional inacabado, ou ainda, deformado pelo discurso oficial do Estado; visto que este se apresenta como aquele que empenha todos os esforços na melhoria do ensino e que, portanto, precisa contar com a "colaboração e compreensão dos seus funcionários em geral, para que um dia possa haver melhorias nas condições de trabalho. Esse "discurso oficial" iria ao encontro da inércia da Rede Oficial de ensino, dispersa pelo Estado, dificultando a organização sindical das suas diversas categorias de servidores. Tal fenômeno, na visão da professora a respeito do seu próprio exercício profissional, pareceu-nos não dar conta da sua ação prática profissional; uma vez que, de forma generalizada, era possível ouvir dela próprias expressões que apontavam para a negação do discurso oficial. E isso, em particular, nos intrigava, pois pareceu-nos, num primeiro momento, que o conformismo frente às ações governamentais já se havia solidificado no seu imaginário impedindo qualquer mudança de atitude e, ainda, gerando um profissional curvado frente à gestão do Estado. No entanto seu discurso apontava noutra direção e esboçava o início da formulação de uma imagem que se apresentava contrária àquele discurso oficial, ainda que sob uma forma um tanto ingênua.

A partir daí, começamos a levantar novos questionamentos que apontavam agora para outra direção: estavam surgindo novos horizontes inclinados a oferecer um quadro mais consistente de explicações para o fenômeno da ação e do comportamento da professora primária. Neste contexto, destacamos a construção de um ser-sujeito, constituído pela interpelação do discurso e da ação governamental, ou seja, a prática profissional da professora vai, com o decorrer do tempo, *constituindo* um ser-sujeito: aquele cuja vontade vai sendo definida no sentido de firmá-lo enquanto tal (enquanto sujeito). Não se trata de conformação, mas da constituição do sujeito, segundo nos mostra ALTHUSSER: "Numa primeira formulação direi: *toda ideologia interpela os indivíduos concretos enquanto sujeitos concretos*, através do funcionamento da categoria de sujeito (1983)". Sugerimos, então, que a ideologia 'age' ou 'funciona' de tal forma, que ela "recruta" sujeitos dentre os indivíduos (ela os recruta a todos), ou 'transforma' os indivíduos em sujeitos (ela os transforma a todos) através desta operação muito precisa que chamamos *interpelação*, que pode ser entendida como o tipo mais banal de interpelação policial (ou

não) cotidiana: 'ei, você, aí!' Supondo que a cena teórica ocorre na rua, o indivíduo interpelado se volta. Nesse simples movimento de 180º ele se torna *sujeito*."(ib.p. 97)

Outro horizonte que podemos vislumbrar, está vinculado à hierarquia das relações que é experienciada no universo das práticas institucionais, dispondo os agentes de tal forma, que essas práticas acabam por servir de veículos das pretensões do Estado; cercando todas as ações que se realizam na escola. A grande fragmentação do trabalho escolar, como nos aponta NOVAES (1991) cria uma forte divisão no universo escolar, reservando à professora o papel de cumpridora das determinações que as diversas instâncias de poder de decisão vão impondo no decorrer dos trabalhos que a envolve. Outrossim, retomamos o papel exercido pela burocracia, cujas características e objetivos, já pudemos visualizar amplamente nos escritos de WEBER (1979) e que, na escola, assume importante poder que submete a si todos os agentes em, praticamente, todos os momentos da sua ação. Acreditamos que a burocracia materializa, na prática institucional, um poder invisível, pois cria adeptos, seguidores, defensores inveterados; enfim, promove um verdadeiro "culto" dos rituais burocráticos.

Destacamos também o horizonte, que se nos apresenta no momento, em relação ao papel da professora primária, da sua condição de mulher, enquanto inserida no mercado de trabalho, e, em particular o espaço da escola que hoje aparece fortemente marcado pela presença feminina, sobretudo a escola primária, as séries iniciais (de 1ª. a 4ª. séries), gerando um "*locus*" no qual o papel da mulher, assim como na sociedade, se sobressai o homem (como nos mostram LOBO, 1989, BRIOSHI e TRIGO, 1989 e ARENDT, 1981), está vinculado à uma visão de desprestígio com o que, em princípio, estaria colaborando, efetuando a negação de si mesma enquanto profissional.

Como podemos pensar na profissionalização da professora primária e na ética do trabalho numa sociedade que encara a mulher-profissional como concorrente do homem, na disputa injusta pelo mercado de trabalho, onde ele tem predominância histórica? Como questionar tal concorrência entre os sexos quando se constata a condição de mãe *versus* condição de trabalhadora? É a partir daí que buscamos identificar e compreender a percepção da professora primária

como profissional, à medida que seu ser-sujeito trabalhador passa pelo processo de (re)qualificação moral, de constituição do seu ser-profissional suas práticas escolares do seu cotidiano.

No tema que ora estamos abordando, o universo escolar, os diversos questionamentos já levantados nesta seção, o ser-sujeito, a hierarquia a burocracia, a condição de mulher estão articulados em torno das relações de poder que circulam nos meios institucionais e que alinhavam seus agentes, mediante práticas nas quais todos estão envolvidos, sem distinção. Essas relações apontam para os marcadores concretos que indicam as *diferenças e distinções* entre os agentes. São elas que explicitam as posições de classe social no interior da instituição, pelo presente estudo, no interior da escola (pública), definindo-lhe concretamente a distribuição das decisões em todos os níveis. Como nos alerta (1980), o poder impregna o discurso político, ainda que sob a forma metafórica. Assim, como no discurso político, o discurso da escola está carregado de símbolos (BOURDIEU, 1989) ou signos (FOUCAULT) que estabelecem o movimento de apresentar/esconder das formas de poder que estão presentes de qualquer modo, em todos os momentos. Essas relações atingem diretamente cada um dos agentes intra-escolares, ora atribuindo-lhes pesados tributos de ordem, ou seja, práticas que são necessárias para a manutenção da ordem, ora retirando deles parcelas cada vez maiores, de decisão.

Devemos, por força do contexto que estamos analisando, levantar alguns questionamentos. Quais as práticas de que lança mão a estrutura escolar para manter as atuais relações de poder frente às professoras primárias? Quais os expedientes que levam ao confronto os diferentes agentes no interior da escola pública? Retomando a questão da constituição do ser-sujeito profissional, este é gerado na escola, ou, mais concretamente, na pessoa da professora primária? Se a resposta for afirmativa, como ela se vê enquanto sujeito-profissional? Ela se constitui como sujeito profissional no seu processo de trabalho? Quais as resistências que essas professoras têm demonstrado ao longo de seu processo de trabalho? Ao tratarmos da hierarquia como temática importante a ser analisada na âmbito desta pesquisa, quais as formas utilizadas pela escola para definir e marcar as distinções entre os agentes internos da escola? Como ela atua ao atingir, nas professoras, seu trabalho e seu imaginário, quanto à sua imagem de profissional?

Na intenção de aprofundarmos as questões já levantadas, trazemos também outras referentes à temática "condição de mulher" para que possamos compreender melhor o interior da escola pública e dentro dela, as práticas cotidianas e as possíveis percepções da professora primária. A "condição de mulher" pode ser apontada como uma das causas das relações de poder travadas na escola? Verificaremos se há permanência na sala-de-aula daquelas mulheres que no dizer de NOVAES (1991), não possuem desejo, ambição, capacidade intelectual para alcançarem cargos mais elevados, livrando-se da opressão da sala-de-aula. À mulher foi mesmo reservada a educação por ser ela mais afeita ao trato com crianças, segundo a visão da sociedade sobre elas? Ou ainda a ela restou essa função porque, por ser mal remunerada, foi abandonada pelo homem?

Essas questões nos remetem a outras mais profundas que desejamos focar no presente estudo e que, a partir de agora, passamos a descrever. A primeira delas, à qual já aludimos anteriormente, trata da composição interna da escola que vincula os agentes uns aos outros e todos eles às práticas escolares, embora ocorram mediante uma determinada "ordem", como nos relata HELLER (1985) quem, ao tratar do cotidiano (temática que abordaremos mais adiante), apresenta-a como "uma ação moral e política". De que há uma ordem previamente pensada, para a escola, parece-nos desnecessário comprovar. Entretanto, o que, salta aos nossos olhos, como fundamental é perguntar de que maneira ela atua na percepção de profissional da professora primária. Ainda mais, de que forma essa ordem está a serviço de algo ou de alguém? Como toda ordem não é casual, mas estipulada mediante interesses, imediatos, a médio ou longo prazo, geralmente vinculados a objetivos que nem sempre estão muito claros no seio das instituições sociais; portanto consideramos de extrema importância elucidar essa questão, para partirmos do pressuposto de que, no cotidiano dá-se o processo de (re)qualificação do ser-sujeito (ROSA 1997.), da professora primária. DURKHEIM (1963) defendia a idéia de que a escola fosse o espaço da educação e reeducação moral do ser. Esta idéia, obviamente, estava vinculada aos objetivos que o autor atribuía à escola. Buscaremos verificar se essa visão corresponde à percepção que a professora primária apresenta, a partir de suas práticas escolares, cotidianas.

Nosso objeto de investigação é a percepção do ser-professora” da professora primária enquanto ser-profissional, considerada nas suas práticas escolares. Urge ressaltar, porém, que ao promovermos o recorte do presente objeto, atentamos para o enfoque que sobre ele depositamos: trata-se de fazermos um esforço teórico-metodológico de compreendermos a percepção que a professora possui de si mesma, mediante suas práticas, estas consideradas no cotidiano da escola, que é o seu "*locus*" de trabalho, onde ela se constitui como agente e objeto do processo de sua própria constituição como indivíduo e como profissional da educação. Tanto a percepção da profissão, como o cotidiano, constituirão paradigmas a partir dos quais deveremos alçar nossa análise. São temas centrais que permeiam todo nosso trabalho. Emoldurar a representação da profissão circulante no dia-a-dia da escola pública de periferia nos garante, acreditamos, equacionar melhor os entraves que se apresentam interior dessa instituição, no presente capítulo.

Ao remetermo-nos a um estudo do cotidiano objetivamos adentrar no universo dos fenômenos observáveis, ainda que não nos garanta ter uma visão de totalidade do conjunto de relações que a escola comporta, mas que, como num quadro, nos permitirá visualizar sinais ou indícios de como essas representações se constituem nesse "*locus*". Este, sem dúvida, é um dos limites do nosso estudo. Sabemos, porém, que pouco poderemos fazer para eliminá-lo, mas que, ao menos, buscamos minimizá-lo ao longo do trabalho. Há impossibilidade de abarcar completamente a representação uma vez que ela não se apresenta como uma relação apenas, tratando-se de algo mais amplo e de difícil acesso. Buscaremos, portanto, nos ater-nos à percepção da professora no âmbito do presente trabalho.

3. Teoria das Representações: uma tentativa de compreender a percepção

3.1 Percepção e Representação

Ao analisarmos, mesmo brevemente, a teoria das representações nos servimos do pensamento de três autores que nos deram valiosas contribuições a esse respeito. São eles: Michel Foucault, Pierre Bourdieu e Henry Lefebvre, embora em outros autores também aparece referência a esse tema, como em Marx, por exemplo. Cada um, a partir de trajetórias diferentes construiu um referencial sobre o conceito de representação gerando pontos de divergência em alguns momentos, mas estabelecendo concordância em outros. No âmbito do presente trabalho não pretendemos tratar dos pontos nos quais divergem os três pensadores, pois acreditamos não ser essa a função desta pesquisa, mas envidaremos esforços no sentido de mostrar em que, a representação nos auxilia nos objetivos desta pesquisa.

No trabalho de Lefebvre (1983), é possível verificar que a percepção faz parte de uma triade na qual se assenta o pensamento ocidental: o percebido, o concebido e o vivido. A experiência humana faria surgir daí a representação. Durante a sua vida, o homem promove uma busca do verdadeiro, daquilo que o faz sentir-se seguro nas suas ações e criações imaginárias. Chama-nos a atenção o fato de que o filósofo francês considere a representação como a colocação diante de si daquilo que torna o indivíduo seguro. Trata-se da questão da busca do verdadeiro que é empreendida por este. O verdadeiro é o seguro diante do indivíduo, embora possa ser também uma ilusão; porém garantida por todos, não se tratando apenas de uma construção do seu imaginário. Lefebvre critica Hegel que considera a representação apenas uma etapa do conhecimento, pois essa visão, segundo Lefebvre, não se dá conta do poder das representações.

A representação é histórica e socialmente situada segundo ele. A representação é "um fato/fenômeno de consciência, individual e social, que acompanha uma sociedade determinada..." A consciência se manifesta em uma dada circunstância e em uma dada sociedade (com uma língua específica) com um posicionamento do sujeito que se utiliza

da representação como *forma* da sua expressão (enquanto sujeito). Esta idéia sugere o fato de que, se as representações são vinculadas ao desenrolar da história da indivíduo imerso na sociedade, podemos inferir que elas se modificam ao longo do tempo, da mesma maneira que as sociedades se transformam. Também podem as representações se apresentarem como uma coisa ou conjunto delas vinculadas, através das relações entre elas contendo-as ou omitindo-as. As representações vêm de "dentro", surgindo já no processo de constituição do sujeito; dando-se juntamente com a história de cada um. No fato de constituir-se o sujeito, ele muda o representado (seu "ser") no seu "sendo"; na sua constituição.

A representação não é um fato de linguagem. Não se confunde representação com discurso do sujeito (embora ele esteja marcado pelas representações) sobre si ou sobre a realidade que o envolve. Não se reduzem as representações ao fenômeno linguístico de uma sociedade, pois elas transcendem a palavra, extrapolando-a, atingindo o universo das relações sociais e coletivas. Ao se fazer a análise do discurso pode-se ficar na superfície da palavra dita ou na sugestão da trama social, baseada nas representações. Lefebvre afirma que muitos leitores dão muita importância à retórica para seu próprio consumo. Essa linguagem codificada é buscada para atender interesses bastante imediatos. Ao afirmar que a representação não é um fato de linguagem, Lefebvre alerta para o fato de que a representação não deve ser reduzida à linguagem, pois, dessa maneira, estar-se-ia promovendo uma forte redução de um complexo sistema de ocultação e apresentação, de presença e ausência simultâneos numa construção social como o é a linguagem. Ressalte-se, porém a grande importância dada ao papel dos meios de comunicação de massa que se utilizam em larga escala das representações sociais.

A articulação entre os signos e os significados não dá conta de explicar o discurso, portanto a análise do discurso pode levar a equívocos em se tratando da teoria das representações, se outros elementos não forem levados em consideração, como por exemplo as condições de produção do discurso, ou seja, das formações discursivas presentes no indivíduo. À linguagem foi atribuído um papel (pelo Estado) histórico de dissimulação como instrumento de poder e de dominação, bem como de manutenção do "status quo" no âmbito individual e coletivo.

Para Lefebvre na representação "A realidade se dissimula..."; o duplo, as aparências, as sombras impedem que a realidade seja apreciada, a não ser quando ela se transforma pela via da produção coletiva ou social das representações. As complexas relações entre os componentes ditos "reais", ou seja, imersos na realidade, apontam para um "jogo de sombras", um espelho, no qual não se sabe, ao certo, o que é reflexo, o que é objeto, o que é refletido. A realidade, móvel entre elementos fixos, manifesta-se, representando-se, modificada. Trata-se da relação entre verdade-ilusão; aparência-realidade.

Para o autor, a representação também é "mediação". A representação não é um reflexo, apenas, uma imaginação, uma abstração. Ela estabelece uma "ponte" entre a presença e a ausência, na qual o representado é substituído pela representação. Essa "ponte" liga a consciência ao imaginário, a realidade à aparência, a verdade à ilusão, não de forma mecânica, dividindo dois pólos os torna estanques, mas de a forma mediadora: o "ser" e o "vir a ser" no movimento do "sendo", pela mediação de um elemento que se confunde com ambos os pólos. Em função disso, a representação constitui-se como valor presente de objeto ausente. "Para que algum objeto se valore, ou se deprecie, tem que estar representado." Sendo assim, a representação é a valoração da realidade com caráter apreciativo ou depreciativo, importando, para esse movimento, que o objeto representado esteja ausente, restando somente sua representação. O valor do objeto vai depender das condições impostas pela sua representação, quando de sua ausência. A representação permite a transferência do objeto ausente (no campo do imaginário) para o espaço presente, sem que ele se desloque do campo inicial, criando não apenas uma percepção do representado, mas uma apresentação virtual, potencial, segundo um esquema de valoração imanente à própria representação. Este movimento realiza-se como ato de consciência ou seja, o pensamento admite esse caráter de virtualidade no objeto representado diferindo, no entanto, do campo do imaginário. Dá-se um processo de construção do objeto pela via da representação, no ato de consciência, segundo a valoração anteriormente dada.

A representação significa um conjunto de forças na estrutura social. Ela não se reduz a máscaras do real. Ela possui uma existência, segundo um conjunto de forças que estão presentes no grupo, no coletivo, no individual, envolvendo a todos simultânea e indistintamente

e com intensidades diferentes. Ela permeia as relações entre e intra grupos sociais, tornando-se própria de cada um deles, definindo sua linguagem, suas reações, suas relações, suas ações, enfim. Através das representações, parte-se do sujeito, em processo de constituição, para se chegar ao sujeito político.

Lefebvre faz uma referência ao papel da mulher frente às representações, vinculando-o à representação que foi gerada em torno da Europa cristã que possuía, como modelo de mulher, a percepção da Virgem Santa, dando-se ao trabalho de multiplicar e difundir tal representação como estratégia de ligação entre a natureza e o discurso. A *palavra* mediadora cumpria o papel enquanto *verbo divino* que buscava aproximar realidades distantes (céu e terra) criando inumeráveis representações que fundamentavam as relações de dependência entre os espaços e os seres. Destacou-se no papel de mediação, difundido pela Igreja européia, a figura da mulher: aquela que estabelece a mediação através da intercessão. Ela é aquela que intercede. Ao ocupar esse papel, a mulher reúne em si o papel de mediadora, por excelência, como "mãe" e, como exemplo, para todas as mulheres, para que assumam o papel reservado, histórica e socialmente, a elas na sociedade, na humanidade. Assim, compõe-se uma das mais fortes redes de representações que atinge a todos e a cada um particularmente. Diz-nos Lefebvre: "O que existe entre os homens (seres masculinos) e o divino: 'o lugar do feminino'".

Atualmente, a filosofia apresenta uma posição relativa quanto à reoria das representações, situando o conceito num ponto intermediário: nem verdade, nem erro; nem presença, nem ausência, nem observação, nem produção. Destaca que a crítica feita a Marx, para quem, segundo Lefebvre, houve uma substituição entre ideologia e representação: onde Marx fala de ideologia que dizer (para Lefebvre) representação. Heidegger apresenta a representação como re-representação, como apresentação ocultada, débil, onde se ressalta o "sendo" e não o "ser", ou seja, o movimento que envolve o representado não sua essência. Freud traz sua contribuição à teoria, afirmando que ocorre uma reprodução da percepção no momento em que se produz a representação, porém, percepção modificada.

Para Georges Gurvitch (que se contrapõe a Émile Durkheim, segundo Lefebvre e citado por este) a representação vem de dentro do

sujeito enquanto este está em processo de sua própria constituição, como elemento imanente a ela. Lefebvre faz a crítica a Hegel que considera a representação apenas como uma etapa do conhecimento, não dando conta do seu poder; ressalta, porém que ele apresenta mais claramente as representações como mediações, conceito que Lefebvre afirma ter sido abusado posteriormente. A Nietzsche, o francês atribui o esforço pela clarificação da importância do ato de conceber como ato criador, como ato de elevar ao teórico a confusa e complexa realidade cotidiana. Lefebvre alerta para o risco de se seguir os lingüistas, a partir de Saussure pois se trabalhou na direção da busca da *significação* da linguagem; deixando-se de lado o seu sentido.

3.2 A Percepção e as imagens: a mediação

Foucault nos fala do signo para tratar da representação: o signo para ele é uma presença marcante, é uma insígnia, uma marca que cada qual traz no próprio corpo. É o próprio corpo, enquanto sinal da presença da força das representações do social sobre o individual. Neste sentido ele trata o corpo como um veículo mediador da relação do indivíduo com a sociedade, gerando uma percepção que se pode observar a partir de sua premissa e que possui, num extremo, a sociedade e, noutro, o corpo como um signo desta relação. A luta histórica que se travou na construção da sociedade moderna é exatamente entre o signo das classes privilegiadas em contraposição ao signo das classes menos favorecidas no jogo social: trata-se da própria gênese do poder, gerado nas relações, no universo de relações. A cultura exerce um papel de constituinte/constitutiva nessa relação indivíduo-sociedade, pois ela é formadora do indivíduo ao mesmo tempo em que o forma numa dialética de paixões, normas etc. Ela atua não apenas no sentido de conter, mas de sintetizar e representar indivíduos e sociedades, gerando lutas pela posse de maior parcela de poder, como se poder pudesse ser concentrado por esta ou aquela classe social, seja ela do alto da pirâmide social ou de sua base. Aliás, Foucault defende essa tese, a da não viabilidade da concentração do poder.

Ao prefaciар a versão portuguesa da obra de M.Foucault - *Microfísica do Poder* - Roberto Machado se refere a uma das obras mais importantes do filósofo intitulada - *As palavras e as coisas* - e a resume da seguinte maneira: "Só pode haver ciência humana - Psicologia, Sociologia, Antropologia - a partir do momento em que o aparecimento no século XIX, de ciências empíricas - biologia, economia, filologia - e das filosofias modernas, que têm como marco inicial o pensamento de Kant, tematizaram o homem como objeto e como sujeito de conhecimento, abrindo a possibilidade de um estudo do homem como Representação."

A partir dessas colocações acreditamos poder trazer à luz a grande contribuição de Michel Foucault, de maneira geral a todo o pensamento e à filosofia do presente século, alimentando inúmeros outros pensadores da realidade social e das ciências em geral. No âmbito particular do presente estudo, sua contribuição é importante, pois nos permite ampliar os nossos horizontes à medida que passamos a equacionar o estudo das percepções como o estudo das imagens criadas pelo próprio homem moderno, ou talvez devamos dizer, pela própria mulher moderna! É preciso delimitarmos o conceito de signo para Foucault, e, a partir daí, chegarmos a estabelecer uma relação entre signo e representação.

Foucault estabelece a necessidade da existência de uma relação entre dois entes já conhecidos para que se possa falar na existência de signo. Esta relação se dará na forma de substituição de um pelo outro, ou seja, um *ocupa o lugar* do outro. Neste ocupar o lugar do outro, identifica-se a existência de uma *distância*, de um *caminho* a ser, percorrido entre ambos que se relacionam no ato de criação do signo. É a constituição a partir do "ser diferente" entre um e outro ente que permite a possibilidade de ocorrência de tal troca, ou substituição. Ele nos lembra que até a Idade Média, a relação entre duas realidades se fazia pela semelhança e se acabava por atribuir a uma as características da outra. Bacon (citado por Foucault) porém, nos aponta que "O espírito humano é naturalmente levado a supor que há nas coisas mais ordem e semelhança do que possuem; e enquanto a natureza é plena de excessões e de diferenças, por toda a parte o espírito vê harmonia, acordo e similitude." (1987:67). A busca do certo em substituição ao provável empreendida a partir do século XVII (com Descartes), quando a natureza entra para o campo da ciência, afastando as velhas

resistências supersticiosas, leva o homem à mudança de opção no sentido de superar o “fetiche” do aproximar signos pela via da semelhança para admitir a necessidade do discernir, ou seja, estabelecer identidades. É um grande salto rumo à ciência. A partir do século XVII, a unidade da linguagem dada pela relação binária significado/significante será rompida pela questão: “...como um signo poderá estar ligado àquilo que ele significa. Questão à qual a Idade clássica responderá pela análise do sentido e da significação. Mas, por isso mesmo, a linguagem não será nada mais que um caso particular da representação (para os clássicos) ou da significação (para nós).”(16.p.:59).

Ao desenvolvermos esse raciocínio, procuramos mostrar a relação que existe para Foucault, entre significante e significado da qual surge um terceiro elemento: a significação, que é identificado como sendo propriamente a Representação; o que aproxima o signo à idéia de representatividade. Dessa maneira o que está em questão é, na verdade, uma busca de sentido, que não mais se dará através da aproximação de coisas entre si, “A atividade do espírito (...) não mais consistirá, pois, em *aproximar* as coisas entre si, em partir em busca de tudo o que nelas possa revelar como que um parentesco, uma atração ou uma natureza secretamente partilhada, mas ao contrário, em *discernir*: isto é, em estabelecer as identidades...” (ib.p.70).

Esta primeira conclusão sobre o conceito representação, em Foucault, é firmada no sentido de entender a idéia de semelhança que a percepção nos permite visualizar, pois ela (a semelhança) permite, desde a idade denominada clássica, conhecer a representação. A semelhança participa de uma relação de troca de apoio com a percepção à medida que a natureza é exteriorizada pela representação, através do *veículo* constituído pela imagem. A natureza sofre um processo de ordenação a partir das taxinomias que são criadas desde os sistemas de signos; pois, segundo Foucault, “O que torna possível o conjunto da *épistême* clássica é primeiramente, a relação a um conhecimento da ordem”.(1987: 87) A ordem surge como um eixo, um referencial ao qual se amarram os sistemas de signos para que emerja o conhecimento sobre algo, ou seja, o saber.

Em Foucault (1977), ganha importância a produção de saberes sobre o corpo; pois a partir daí, o indivíduo incorpora normas que o

poder visa impor a ele. Dessa forma, o poder, bem como a produção de saberes sobre o corpo, que assessora o processo de evolução da jurisprudência, fortalece-se e se incorpora ao saber. Este, no entanto, não se reduz à condição de mero instrumento daquele, mas *se faz* nele e vice-versa. Daí, saber é poder e poder é saber, ou seja, o poder racionaliza-se no saber. O ritual punitivo, que combina saber e poder dentro do mesmo campo, e que objetiva o mesmo fim, buscou na tortura e no suplício, e, posteriormente, na disciplina (que deságua na normalização a publicização da verdade) produzir-se pelo binômio saber-poder, sobre o corpo do indivíduo (e da sociedade). Dessa maneira, a justiça circunscreve a representação do saber no subjugamento do corpo do indivíduo - neste processo há a submissão da sociedade ao poder que não conhece limites. Essa representação se funda no princípio da neutralidade da jurisprudência: a justiça está acima do bem e do mal e a alma é o último limite (de resistência) do homem. É o seu extertor. Essa justiça possui, em sua base, a disciplina como instrumento que age no sentido de reeducar o indivíduo, devolvendo-o para a sociedade após ter passado pela punição legal, dissociada da violência; entretanto, calcada na razão, na ciência, no saber. Segundo Foucault, busca-se uma nova economia de poder, a partir de uma tecnologia com vistas à uma anatomia política detalhada. Trata-se da homogeneização do poder sobre o corpo, baseada na invisibilidade do mesmo, ou seja, na representação. Esta define o "jogo" no qual o poder se apresenta dominante, diante do indivíduo e da sociedade; pois o seu objeto não é mais o corpo, mas a alma. Como já fora dito antes, o objeto da ciência humana, em Foucault, é o homem (o indivíduo - seu corpo, e a sociedade humana) como representação.

Focalizando a escola, segundo o que foi até aqui proposto, encontramos o *locus* no qual o poder da disciplina e da norma objetiva uma economia do tempo de aprendizagem, visto que o espaço escolar se constitui em máquina de ensinar, vigiar, hierarquizar, recompensar e punir. Através da hierarquia, pretende-se constituir um eixo em torno do qual giram os corpos, enquanto corpos dóceis - domesticados pelo poder que se encontra vinculado ao saber, que, por sua vez, distribui-se de alto a baixo pela rede de relações entre os sujeitos. Destaca-se no ensino primário, o refinamento e a eficácia do processo de constituição do ser-sujeito, submisso. É nesse contexto que identificamos os horários da e na escola, como marcadores dos ciclos de repetição das práticas cotidianas, com vistas à garantia de um dos

principais instrumentos dessas práticas: o *ritmo*. Ele estabelece uma relação de exterioridade (o indivíduo com os outros indivíduos em função das hierarquias estabelecidas) e de interioridade (do indivíduo com suas próprias disposições, sendo que sua vontade e liberdade são *criadas* pela disposição do poder que o submete à normalização pela disciplina). A relação de que ora tratamos impõe o surgimento de "mecanismos de poder" que vão sendo criados a partir das novas formas de saber, do saber produzido sobre os corpos e a partir deles. No ensino primário essa relação se assenta sobre a sutileza do ajustamento das cronologias, redimensionando a *docilidade* diária dos corpos, alinhavando-a às outras que se sucedem. É nesse processo se *constitui* o sujeito.

Na escola, a vigilância sobre os corpos desce às minúcias da ação e do tempo utilizando-se de estratégias e mecanismos que formam um conjunto denominado "anatomia política do detalhe", segundo Foucault, na qual, cada ação, pensamento ou relação possui um preceito vigilante que se incumbe, num esforço de garantir intacta a ordem da instituição escolar. Trata-se da ação do poder disciplinador que é, ao mesmo tempo, anônimo, automático e múltiplo. Daí podermos compreender o contexto gerador da estratégia da delação incentivada e premiada na escola. O poder se apresenta onipresente e onipotente em todos e em tudo, aproximando a escola e seu funcionamento, ao funcionamento de uma máquina, onde se instituem as micropenalidades do tempo, da atividade, do corpo, da sensualidade, enfim, de todas as práticas do cotidiano escolar. Assim sendo, o castigo adquire a função de *exercício* que situa a ação entre os pólos da gratificação e do prêmio bem como da sanção (normalizadora). Punir torna-se uma *arte*, ou seja adquire um refinamento operacional: o ato circunscreve-se num conjunto de atos possíveis. É buscada, neste caso, a diferenciação dos indivíduos, visando à fragmentação do "*spiritus corporis*"; preservando, porém, o caráter homogeneizador da base de seu ser. A homogeneização produz o "nivelamento" do "ser-sujeito". Garante-se, então a hierarquia das capacidades como forma de justificação do papel que cada agente deve cumprir e a coação como estratégia e mecanismo da práxis que cimenta as relações interagentes na escola. Por último, estabelece-se o traçado das fronteiras entre as funções e entre os indivíduos nas relações hierárquicas.

Identificamos, na estratégia do “*exame escolar*” a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora com as técnicas punitivas. Trata-se do próprio ato de *tomar o corpo* a ser *conhecido*, estabelecendo o olhar invisível do poder sobre cada indivíduo e sobre cada ação. Esta é uma estratégia extremamente sutil, uma vez que passa a ser incorporada e utilizada pelo próprio indivíduo contra si e contra o outro (ou outros) em favor, sobretudo, do poder normalizador.

Diante desse quadro, ensejamos salientar que o poder, visto a partir da obra de Foucault, coloca-nos a refletir nas relações que o geram, quais sejam, aquelas que opõem forças na sociedade; e, então, estabelecemos um vínculo entre esse pensamento e o universo institucional, onde ali se encontram, aglutinadas, forças opostas. Indagamo-nos, porém, se tal relação se realiza na escola enquanto forma proposta pelo autor, pois há um embate constante entre as forças opostas, e dele, acreditamos, nasce o sujeito que não chega a ser plenamente sujeitado, mas que se constitui como sujeito *por causa* desse confronto entre forças e interesses opostos: no caso da escola, entre o Estado, de um lado e de outro a professora primária, em particular.

3.3 A Percepção no campo da produção simbólica

Na busca de apresentar os vínculos que a percepção, objeto de nosso trabalho, possui com aspectos da teoria das representações, voltamo-nos para Pierre BOURDIEU (1989) quem aponta para os conceitos desenvolvidos no âmbito do “simbólico”; estritamente vinculados ao conceito de representação. Trata-se do poder simbólico, sistemas simbólicos e das produções simbólicas. A partir deles, será apresentado o conceito de Representação propriamente.

Como coloca Bourdieu (o.c. p.7-8) o poder simbólico, “é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.” Para complementar, este poder é apresentado sob a forma de um poder “quase mágico, que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) só se

exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário."(o.c. p.14) Portanto a sustentação de tal poder está no arbítrio daqueles que possuem o domínio da força, quer seja de ordem física, com todo o aparato militar do Estado, colocado a serviço das classes abastadas e governamentais, quer seja de ordem econômica cuja origem concentra-se no seio do mesmo extrato social que a outra. Salientamos que se combinam dois fatores para que tal poder se constitua e se institua: o *arbítrio* cuja posse e uso se localiza nas mãos das classes que se encontram no domínio das decisões políticas da nação e o *reconhecimento* - a legitimação, ou ainda, a ignorância daqueles que estão submetidos a esse poder. Trata-se de um "poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social)"(o.c. p.9). Esta construção adquire, portanto, um caráter de invisibilidade, segundo o qual mesclam-se as ações daqueles que gerenciam o modelo social em construção com as ações daqueles que o legitimam, muito embora o façam assentados na ignorância dessa 'ação'. Ao firmarmos o conceito de poder simbólico, passamos a apresentar o conceito de "sistemas simbólicos" com intuito de demonstrar de que forma esse poder atua na realidade social.

Os sistemas simbólicos são as organizações geradas ao nível da cultura que articulam a ação do poder em diferentes níveis e formas. São citadas aí a arte, a religião e a língua, como exemplos desses sistemas. Nestas "organizações" culturais o poder se divide em "estruturas estruturantes", ou seja, "instrumentos de conhecimento do mundo e de construção do mundo, dos objetos como 'formas simbólicas' (...) 'aspecto ativo' (citando Marx) do conhecimento."(o.c. p.8). Esse poder sob a forma "estruturante" tem a capacidade de atuar no mundo (social) como elemento organizador de seu constructo, gerenciando a evolução da realidade social *de tal forma* que atende os interesses das camadas sociais que possuem esse arbítrio de poder, concentrado em suas mãos. As visões de mundo são, dessa forma, balizadas por essa capacidade estruturante, forma de construção do mundo social, paradigmas. Os sistemas também são "estruturas estruturadas", ou seja, passíveis de análise estrutural, segundo a qual se objetiva, "apreender a lógica das formas simbólicas."(Ibdem). Esses sistemas são uma "via de mão dupla" à medida que permitem organizar os paradigmas pelos quais o mundo é *conhecido*, bem como aqueles que serão utilizados para a compreensão dos próprios sistemas, permitindo a captação de

sua lógica, ou seja, a justificação e organicidade de sua essência e existência, servindo como "instrumentos do conhecimento e comunicação."

O campo do social é marcado pelo símbolo. As práticas sociais, baseadas nesse paradigma de construção, promovem as "produções simbólicas" que se caracterizam como "instrumentos de dominação". Como já foi dito antes, a camada social dominante, aquela que atua no âmbito das decisões, através do seu arcabouço cultural, atua sobre o conjunto do mundo social através destes instrumentos, no sentido de garantir a ocorrência das condutas desejadas, em todos os extratos da sociedade. Dessa maneira, "A cultura dominante contribui para a integração da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio da manutenção das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções." (o.c. p.10) A lógica imbutida nessas produções simbólicas é baseada na noção de "ordem". É aquela ordem que desejam as classes dominantes assegurar. Para tanto, é necessário que, na construção da visão de mundo que as classes dominadas realizaram, as classes dominantes busquem garantir a supremacia da visão desejada (chamada por Bourdieu de "falsa consciência), o que terá como efeito (pelo menos é dessa maneira que se espera que ocorra) a projeção do interesse da classe no processo de *integração* social. Tal integração, porém, não será encarada, de forma alguma, como homogeneização das classes, mas exatamente como seu contrário, promovendo uma das principais produções simbólicas: a distinção. Essa é a base desse "constructo social", essa visão de mundo, à medida que as classes menos favorecidas vão legitimando a distância entre elas e as demais, como resultado da produção simbólica, ignorada como tal, mas justificada como necessária a uma determinada ordem social, a essa altura, já almejada por todas as classes sociais. Este quadro montado até aqui visa sustentar as bases sobre as quais apresentaremos o conceito de representação encontrado em Bourdieu; instrumento com o qual passaremos a dialogar, em busca da explicitação do conceito que auxiliar-nos-á na análise de nosso objeto de pesquisa.

Primeiramente, apresenta-se-nos o conceito de representação em Bourdieu (1989), enquanto "enunciados performativos que pretendem que aconteça aquilo que enunciam" ou seja, como forma comunicativa que intermedia o desempenho dos agentes sociais, prenunciando a ocorrência conforme está enunciado na comunicação. Tal conceitualização nos permite visualizar a existência da representação enquanto veículo de comunicação com fins específicos, voltados para o estabelecimento de uma ação de reciprocidade entre o próprio veículo e o elemento que dela participa como receptor da mensagem comunicada.

A seguir, as representações se elucidam sob as formas de "representações mentais" e "representações objectais". As primeiras são "actos de percepção e apreciação, de conhecimento e reconhecimento em que os agentes investem seus interesses e os seus pressupostos."(Bourdieu, o.c.) Trata-se de visualizar a representação como sendo ocorrência no nível do pensamento, no sentido de que é nesse nível que se dão os "actos de percepção", ou seja a produção mental localizada no campo do percebido pelo sujeito (de tal ato) frente à realidade que se lhe apresenta, bem como de apreciação sobre a mesma para efeito de conhecimento e reconhecimento. Nesta ação de conhecimento os indivíduos agentes investem seus interesses e os seus pressupostos, pois cada qual busca firmar-se enquanto individualidade que se relaciona com o social, resultando na ação denominada conhecer ou reconhecer.

As representações também podem ser "objectais" ou seja, aquelas que aparecem sob a forma material, estampadas em emblemas, flâmulas, bandeiras, insígnias, distintivos, cuja finalidade é marcar, igualmente formas de distinção entre os agentes sociais.

Tanto uma forma como outra baseam-se na distinção, e consagram o caráter oficial que confere aos diversos agentes sociais a distância que os divide. "Por outras palavras, o efeito próprio, quer dizer, propriamente simbólico, das representações geradas segundo esquemas adequados às estruturas do mundo de que são produto, é o de consagrar a ordem estabelecida: a representação justa sanciona e santifica a visão dóxica das divisões, manifestando-a na objetividade de uma ortodoxia por um verdadeiro acto de criação que, proclamando-a à vista de todos e em nome de todos, lhe confere a universalidade prática do oficial." Destaca-se, nas representações, esse efeito simbólico, por

possuir esse caráter invisível que atinge a todos indistintamente para assim promover a distinção, sancionando e "santificando a visão dóxica" sobre as divisões: atribuindo, assim um aspecto metassocial à ação que circula no mundo social. Entendidas dessa maneira as representações assumem um papel de "*produto de um estado anterior da ciência*", nivelando-se os "factos" e as instituições, que permanecem no campo do imaginário social com força e constância extremos, tornando-se onipresentes, (ultrapassando todas as relações sociais) e plenipotente, pois atuam na confirmação dos sistemas hierárquicos articuladores dos diversos grupos e instâncias na sociedade. Grande parte das representações é gerada "no trabalho de mobilização e, mais precisamente, no trabalho de unificação e de universalização (sentido da psicologia, do Direito e do Teatro). São representações "que os grupos (e, em particular, as classes) dão de si próprios e de sua unidade as quais eles condensam para as exigências da luta, (...) em 'idéias-força' ou em sinais de reagrupamento." Há que se registrar que Bourdieu chama esse "se produzir como tal (...)" da classe como uma 'alquimia social', realizada pelas representações.

As lutas que são travadas no campo social, assim como no campo político (ambos se inter cruzam) são geradoras de representação a ser manipulada pelo Estado em favor de suas pretensões e, em particular, de seu poder sobre o corpo social. Tais lutas estão diretamente relacionadas com a produção, a constituição e a manutenção do poder do próprio Estado. Há que se considerar que a representação, gerada a partir das lutas de um determinado "locus" social, de um campo, está diretamente vinculadas às características do mesmo e sua força sobre o Estado possui características muito próprias e específicas em relação "à história particular de um campo político e de um Estado específicos, (o que explica, entre outras coisas, as diferenças que separam as representações das divisões sociais, logo dos grupos representados, conforme os países)."

Para finalizar, retomamos as idéias que consideramos fundamentais no pensamento de P.Bourdieu no que se refere à teoria das representações. A primeira, trata-se da representação como resultado das "nossas categorias de percepção e de apreciação" pois, estas são a base de nossa relação com o mundo (social), à medida que constroem a nossa visão de mundo enquanto somos também por elas construídos enquanto seres, indivíduos marcados pela presença do

social em toda a nossa dimensão do "ser". A segunda, trata-se das representações cristalizadas no "trabalho de mobilização e, mais precisamente, no trabalho de unificação e de universalização (...)", ou seja, no próprio ato de constituição, de geração da classe social, surgindo (as representações) como 'idéias-força' ou sinais de reagrupamento (...) em torno dos quais a construção do grupo ou classe torna-se possível. A representação seria, como já o dissemos antes, segundo essas contribuições, o cimento que solidifica as relações dentro de um grupo social específico constituindo-o enquanto classe, enquanto corpo social específico.

P. Bourdieu e St. Martim adentram para o campo da educação, mais precisamente para o discurso do professor. Ele nos aponta as estratégias que o professor utiliza para fazer distinções entre seus alunos. Em particular, dessas estratégias nos interessa apreender o sentido da *classificação*, segundo a qual o professor promove no corpo discente toda uma gama de diferenças que nos permite visualizar as representações que possui do alunado levando-nos a refletir quais as representações que ele possui de si próprio e de seu próprio trabalho, por conta da visão que ele possui do outro; pois, na medida em que ele classifica o outro está, na verdade, classificando a si mesmo, na relação social vivida nas suas práticas escolares, cotidianas.

O discurso do professor é marcado por "taxinômias práticas", ou seja, um conjunto de adjetivações que são atribuídas aos alunos de acordo com o julgamento que deles ele faz. Assim podemos constatar que os qualificativos usados pelo professor em relação ao aluno, estão vinculados à origem social deste: as notas também se elevam com a hierarquia social. Este fato nos dirige para critérios que não são explícitos nas práticas profissionais e discursivas do professor, mas com as quais todos tomam contato de maneira direta e imediata; tão imediata que se torna difícil aos alunos e também até ao professor identificar tais mecanismos de distinção de forma para poder oferecer qualquer resistência a eles. Evidentemente, surgem reações, porém, muitas das vezes distorcidas e carentes de fundamento esclarecido. Os mecanismos aos quais nos referimos permeiam os critérios utilizados; porém são recusados pela instituição, como "distintivos" de classe, mas podem ser encontrados sob a forma de "sotaque, elocução e dicção", os quais atestam tanto a origem social como geográfica do aluno; assim também o "eixo corporal".

O sistema de classificação escolar se constitui a partir de um conjunto de adjetivos empregados para "qualificar"/classificar o ser, a pessoa, e "está no princípio da função *de consagração da ordem social* que o sistema de ensino preenche sob a aparência da neutralidade" (Bourdieu e Saint Martin,p.13). Os eufemismos ocupam lugar de destaque uma vez que se prestam a dissimular o efeito pejorativo dos qualificativos utilizados pela escola em relação ao aluno. Não se deve esquecer que esse sistema tem uma dupla finalidade: por um lado leva classificação social de maneira camuflada, mascarando-a, servindo para criação de barreira entr a classificação com a qual chegou e aquela que saiu (pois o aluno, ao entrar na escola traz a classificação que a sociedade lhe impôs), que é abertamente social, e a classificação de saída, que se quer exclusivamente escolar." Bourdieu chama a este procedimento de "lógica da denegação: ele faz o que faz sob modalidades que tendem a mostrar que ele não o faz." (Ib. p.12).

Ocorre uma alteração essencial na formulação das taxinomias sociais quando adaptadas às escolares. Assim, constitui-se a "verdade social em verdade escolar" (de 'você é um pequeno burguês', em 'você é trabalhador, mas não é brilhante') que não é um simples jogo de escrita sem conseqüência; mas uma operação de "alquimia social", que confere às palavras sua eficácia simbólica, seu poder de agir duravelmente sobre as práticas. Desta forma esta prática transforma-se em sistemas usuais que fazem do professor seu principal agente transmissor até porque, após representar-se nesse sistema, garante sua transmissão ao aluno, ou mesmo aos outros agentes sob a forma de "bom profissional" ou aquele que cumpre o que se espera dele.

A "apreciação professoral" possui sua base na "*representação social escolarmente constituída*", pois esta sustenta todas as ações dentro do universo escolar, fundamentadas na "lógica da denegação". Destaca-se o "eixo corporal" como "parte determinante" dessa representação que se baseia na origem social para sustentar as práticas entre os agentes que se organizam, segundo a hierarquia escolar. Quanto aos adjetivos utilizados pelo professor, ele "*desenha o universo das virtudes professorais*" que se referem, naturalmente, à hierarquia a que está vinculado.

Os professores são denominados como produtos classificados que eles não deixam de promover a classificação de si próprios " - na auto-avaliação permanente onde se definem inseparavelmente as ambições e a estima de si - segundo os sistemas de classificação escolar; ou seja, aspirações e suas escolhas de carreiras precedem os julgamentos que o sistema fará sobre suas ambições." Assim, o próprio professor é vítima e também algoz do sistema discriminatório que circula no interior da escola, permeado e gerido pelas representações do "ser-professor", do "ser-aluno", do "ser-diretor" e assim por diante.

Diante de tal sistema, ocorre uma atitude de resignação quando o professor aceita "uma posição inferior sem sucumbir ao ressentimento que é a contra-partida normal do super-investimento frustrado, recusa das honras, retidão moral, modéstia, discreção." É, na verdade, produto do sistema representativo que ele possui (e que o envolve) o que lhe permite acalantar a idéia (fatalmente forjada artificialmente e fortalecida pelas práticas escolares) de que é capaz de apropriar-se de opções que significam sair da sua condição de sua obscuridade, justificada pela sua condição social; possibilitando-lhe transformá-la "em escolha da virtude e assim jogar os prestígios necessariamente mal adquiridos das glórias muito brilhantes ao descrédito ou à suspeita." Dessa forma, o sistema se fecha sobre si mesmo, alimentando-se das representações que ele próprio cria e que faz circular pelas práticas escolares, envolvendo a todos os agentes que com elas convivem.

3.4 Percepção e Representação: uma síntese

Retomando o que pensa cada uma dos três autores (Lefebvre, Foucault e Bourdieu), suscintamente, desejamos apresentar uma síntese da relação que nos serviu de ancoradouro para a realização de nossa análise: de que forma a percepção se ampara na representação.

A contribuição de H.Lefebvre, na definição do conceito "representação" constitui-se na condição, ou ainda melhor dizendo, no caráter de valor que ela assume na sociedade e também no âmbito individual. Para ele a representação "é valor presente de objeto ausente." Esse caráter assumido pela representação refere-se à sua essência, define o que é ela antes de tudo. Para o autor, o primeiro

elemento definidor da representação é, portanto, o *valor*; porém, não é o único a ser considerado, pois outro elemento apresentado é o movimento *ausência-presença* que ele atribui às representações. Neste "jogo", está inserida a presença do discurso, da postura, das práticas que adquirem valor por conta de estarem permeadas pela representação.

Outro destaque no pensamento de Lefebvre é a composição da representação pelo trinômio: *percebido - concebido - vivido*. Enquanto conceito, ela se assenta neste trinômio, pois os três níveis atuam conjuntamente para sua produção. Os níveis do percebido e do concebido referem-se aos sentidos (ou definições) que são ativados pelo meio no qual está inserido o indivíduo. O vivido vincula-se na síntese, feita pelo próprio indivíduo, daquilo que ele é (substancialmente) em relação àquilo que ele *percebe* (objeto). Ambos referem-se ao nível pragmático que é exatamente aquele no qual o indivíduo *vive*, e *experiencia* suas relações, interferências, gostos, ações, etc. Portanto, partiva a Lefebvre os três pólos que geram a representação convivem, entrecruzam-se, complementam-se.

Para Foucault, dois elementos se destacam na conceitualização do termo: o *signo*, como sendo aquele pólo (numa aproximação entre dois deles) que, pela aproximação substitui o outro, ou seja, ocupa o seu lugar. O segundo elemento é o *corpo*, no qual se apresentam as marcas da representação: o corpo como objeto da política, da jurisprudência, do direito, dos jogos de interesses, etc. Para ele, portanto, o corpo é o veículo da representação gerada pelo Estado e por ele próprio universalizada. Há um terceiro elemento, que, em verdade, não é propriamente distinto, mas complementa o segundo (o corpo), como sendo sua extensão, que é a "alma". Esta será o objeto da ação do Estado à medida que ele busca o adestramento do indivíduo, promovendo uma ação de "cura" da alma, para retornar o corpo à situação antiga de liberdade que lhe convém. No caso, Foucault faz referência ao corpo do condenado (criminoso), mostrando que ele é a sociedade, e que o poder surge na relação dela com o Estado.

Para Bourdieu, a representação está vinculada à ação do sujeito. Esta, porém, está restrita ao campo da elaboração mental ou à produção material do símbolo (emblemas, insígnias, bandeiras, etc.). Podemos dizer ação simbólica, à medida que o indivíduo, não sendo tomado isoladamente, mas analisado a partir do "mundo social", apresenta

produções mentais ou objectais, que se referem ao simbólico da ação humana e social. Ele vem nos afirmar, ainda, que as representações são "(...) actos de percepção e apreciação, de conhecimento e reconhecimento em que os agentes investem seus interesses e seus pressupostos (...)". Desta forma, a "percepção e apreciação" apontam para dois elementos importantes no conceito: a *percepção* e o *valor* no campo da apreciação. A ação simbólica se dá na síntese promovida pelos dois campos: o resultado da produção de ambos os campos é o *símbolo*. A partir desta conclusão, compreendemos a importância atribuída por Bourdieu ao "poder" simbólico, pois ele se constitui enquanto poder à medida que uma das mais elementares ações do indivíduo, no "*locus*" social, que é o pensar, está povoada de símbolos, segundo os quais a sua escala axiológica se consolida e referencia toda a sua ação.

Podemos destacar, inicialmente, o ponto em que se cruzam as três contribuições, como sendo o *valor* à medida que, nos três, pode-se verificar a importância que é atribuída ao caráter da relação. Foucault identifica o signo e o corpo como relação onde está presente uma valoração, uma qualidade intrínseca da mesma. A aproximação que ele aponta entre ambos os pólos é sobretudo axiológica. Já em Bourdieu, o valor adquire importância fundamental uma vez que, segundo ele, as representações são fruto de categorias de percepção e *apreciação* sobre a realidade diante da qual se encontra o indivíduo. Para Lefebvre, o caráter axiológico da representação pode ser encontrado na força que se verifica no 'jogo' ausência-presença como gerador da própria representação.

Ao destacar o nascimento do signo, Foucault, assim como Bourdieu (denominando-o símbolo), demonstram a exteriorização do 'sinal' que se verifica no mundo visível para que seja incorporado pelos indivíduos, bem como por toda a sociedade. Este "sinal" também aparece em Lefebvre, no momento em que ele nos apresenta a exteriorização que se dá pela relação de presença-ausência do objeto representado (do corpo do objeto). Estamos seguros de que a forma que essa exteriorização recebe nos três pensadores está muito próxima no sentido de que ela busca definir a marca, o exteriorizar das relações entre o mundo invisível e o mundo visível no âmbito social. Faz-se necessário, também, demarcar a importância que possui a "percepção" na compreensão da Representação, no momento em que a primeira

expõe a forma pela qual a segunda se apresenta ao mundo visível. Definir a forma da Representação, portanto, a partir dos três pensadores, pode significar fazer uma referência concreta à percepção na qual estarão evidenciadas as formas, ou seja, os contornos do ato de Representar. Na percepção está também presente um dos principais elementos, que apontam, da Representação: a visão de mundo, individualizada em um ente social para se promover a visão de mundo da sociedade. Acreditamos assim lograr a apresentação de pontos que, de forma direta ou indireta, na compreensão dos autores citados, estão em sintonia relativa com a definição do conceito de Representação. Passaremos, a partir de agora, a apresentar como captamos essa sintonia, explicitando o que entendemos por Representação.

Para apresentar nossa compreensão destacamos alguns elementos a saber: a relação entre os mundos, visível e invisível, no seio da sociedade; as formas de explicitação dessa relação; os significados para o 'ser' que se constitui no decorrer dessa relação. Assim sendo, para nós a Representação é um complexo ideo-afetivo no sentido de que ela preside a ação do indivíduo; ela é determinante da sua ação. Ela não é constituinte do sujeito, pois este é constituído pelo outro (sujeito). Ela o envolve na trama histórica que ele não consegue identificar na sua plenitude, mas que ele participa, dialeticamente de sua construção no mesmo momento em que por ela é envolvido, ainda que de maneira clivada pela da vida cotidiana. Em nosso modo de ver, a fragmentação que o cotidiano impõe à história, permite a ação do sujeito e esta é gerenciada pela Representação.

Desta nossa definição de Representação decorre diretamente uma visão de processo constituinte, tanto do 'ser-sujeito' no indivíduo, como da sociedade em geral, cujo cimento são as relações de poder criadas no âmbito das Representações e utilizadas pelas classes dominantes que detêm os destinos da sociedade em suas mãos e utilizam-se do poder das Representações, criando inclusive uma 'representação do poder' que será disseminada na sociedade, atingindo o indivíduo que desenvolverá contra ela, em determinadas circunstâncias e contextos e que será simplesmente cooptado e envolvido em outras.

Acreditamos que o poder das Representações atue de forma indiscriminada tanto no seio das camadas mais abastadas da sociedade, como no das mais desfavorecidas. A partir dessa premissa pretendemos

verificar no presente estudo de que forma esse poder das Representações adentra ao universo escolar e *define* a visão que a professora primária *tem de si* mesma a partir do exercício do seu magistério. Antes de chegarmos à apresentação dessa 'visão de si' da professora primária, é preciso analisar outro aspecto da teoria que servirá de paradigma para nosso estudo: a 'teoria do cotidiano' que passamos a apresentar a partir da próxima seção.

3.5 A Respeito da Teoria do Cotidiano

A ciência e o fragmento

Os estudos que se utilizam do enfoque do cotidiano para o direcionamento e levantamento de dados, como o presente estudo, partem de autores que já celebrizaram esse enfoque. Porém alertamos com, AZANHA (1994) que "a questão da importância da cotidianidade pode ser rastreada em clássicos como Marx, Freud, Weber, Mannheim, Mauss, Lefebvre e outros, embora alguns estudos atuais procurem, às vezes, transmitir a idéia de que está se descobrindo uma nova temática." Ressalte-se que tematizamos o cotidiano centralizando a busca das percepções, como eixo em torno do qual gravitam o suporte teórico bem como a coleta de dados no sentido de contribuirmos na constituição da "ciência do homem", enquanto percepção de si, pois acreditamos, como AZANHA (op. cit.) que "o estudo do cotidiano só será interessante se for possível partir dele para um esforço de constituição de uma ciência do homem." A seguir sistematizamos as contribuições a cerca da Teoria do Cotidiano cuja fonte principal na qual fomos buscar inspiração é a obra intitulada: *O Cotidiano e a História* de Agnes Heller (1985). Trazemos também outros autores nos quais buscamos ampliar nosso olhar a respeito dessa teoria.

No presente estudo, objetivamos compreender a trama histórica a partir da ótica do cotidiano, partindo do pressuposto que ele está extremamente marcado pelo conflito, pois a história, no nível micro, na fragmentação que o cotidiano impõe está, por sua vez, marcada pelas relações sociais e por este motivo, embora sejam de significativa importância os estudos que têm no indivíduo seu principal enfoque, não pode este abarcar todas as relações sociais presentes nesta "teia" que é

a história. Ao nos embasarmos no cotidiano para estudar a realidade escolar, o fazemos tomando como primeiro tema a abordar, o *valor*, considerando-o, conforme HELLER: "Tudo aquilo que faz parte do ser genérico do homem e contribui, direta ou mediatamente, para a explicação desse ser genérico." (Heller, A. O Cotidiano e a História, p.4) "O valor, portanto, é uma *categoria ontológico-social*" (ib.p.5). O indivíduo não é considerado como particular apenas, mas como integrante de um todo genérico, ou ainda "humano-genérico". O indivíduo é constituído pelas relações sociais, possuindo objetividade não de caráter natural mas social. Em relação aos valores em geral e às escolhas feitas pelos homens, estes não *escolhem*; os atos concretos do homem referem-se a todo o seu conjunto axiológico geral determinando todos os seus comportamentos, transformados em atos, em discurso, em posturas, em práticas, em pensamento no decorrer do cotidiano. Ao agir, o homem não se utiliza de "parcelas" de sua escala de valores, bem como de suas percepções, mas age "por inteiro" como um complexo de relações, no qual está presente toda sua individualidade: seus "sentidos, todas suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias".

Outro elemento importante que desejamos compreender no universo desses estudos é a hierarquia como presença forte e marcante na vida do indivíduo, bem como na sua concepção de mundo. Assim sendo, ao tratarmos das relações sociais, que abarcam o indivíduo, estamos nos referindo igualmente à sua heterogeneidade que coloca os indivíduos subordinados uns aos outros e imprime um dos principais elementos da vida cotidiana: a desigualdade entre eles. Nessas relações sociais consideradas no cotidiano, o ser humano percorre uma trajetória marcada pelo atendimento das suas necessidades individuais que o leva na direção do seu 'eu'. Ocorre que o indivíduo atua incessantemente sob a crença de que sua ação configura sua liberdade, e tem, neste elemento, sua base, sua identidade de "particular"; essa situação vincula o particular do indivíduo ao seu "humano-genérico".

Assim, como nos coloca a autora, acreditamos também que a moral se caracteriza no indivíduo como uma *tendência*, pois no âmbito da interioridade ele define sua ação, a partir de um conjunto de pequenos "arranjos" espontâneos de práticas cotidianas que ao longo da sua experiência vão se transformando em generalizações obrigatórias a cada vez que se repetem e se articulam entre si; esses arranjos

configuram-se como um sentido geral das atitudes, caracterizam-se como tendência, portanto; são respostas que o indivíduo lança mão sempre que determinadas exigências se repetem em seu cotidiano. Essas disposições internas estabelecem um "front" com as disposições externas, do meio em que o indivíduo está inserido, de tal forma que se estabelece entre elas um movimento de ida e volta que se pode chamar de "catarse" do indivíduo. Pois ele realiza esse movimento a partir de sua mais profunda interioridade (ainda que mesmo lá ele esteja marcado pelo social) e exterioriza sua forma de ser, neste "sendo" da vida cotidiana. Nestas disposições ele encontra a segurança da ação que ele desenvolve, totalizando todas as suas formas de pensamento e elaborações mentais até sua mais insignificante prática social.

Uma das marcas mais evidentes da vida cotidiana é a espontaneidade; ela atravessa grande parte das ações humanas sendo encontrada com bastante frequência nas práticas institucionais em que o indivíduo se encontra; juntamente com outro elemento, a probabilidade, ou seja os pequenos cálculos que o indivíduo desenvolve para resolver pequenos problemas do seu cotidiano; ele se utiliza também de outros elementos tais como o "precedente", segundo o qual ele busca embasar sua ação no conhecimento adquirido no passado para atuar no presente, partindo de uma espécie de mimese de si próprio (ou de outrem) para "organizar" melhor suas ações, bem como para posicionar-se no meio em que ele vive; essa prática "dá o tom" do indivíduo no seu meio, cria indicadores que são vinculados à sua presença naquele meio específico.

Em relação ao conceito de *alienação*, podemos dizer que a vida cotidiana não é alienada *necessariamente*, mas que comporta elementos diversos de alienação no seu decorrer de acordo com certas contingências sociais. Portanto, ao analisar o cotidiano devemos tomar o cuidado de não rotular os indivíduos, de maneira geral, ou ao indivíduo, em particular de "alienado" uma vez que essa condição se dá mediante determinantes sociais que não se fazem presentes o tempo todo, mas esporadicamente.

Apontamos alguns aspectos da vida cotidiana vinculados a preconceitos. Onde estes ocorrem, certamente estará havendo uma diminuição na condição do ser humano-genérico no indivíduo, uma vez que ele se apresenta deformado por "juízos provisórios" já refutados

pela ciência, mas que ainda permanecem no indivíduo vez por outra. Na vida cotidiana a relação entre pensamento e ação se dá de forma imediata, pois ambos ocorrem praticamente de forma simultânea; da mesma maneira se encontram unidos o "verdadeiro" e o "correto", homogeneizados pelo indivíduo mediante sua prática diária.

Na vida cotidiana se dá o conformismo que se origina na prática da conformidade, porém, clivada pela inércia que acorrenta o indivíduo à negação dos conflitos, evitando confrontá-los para não sofrer perdas e danos morais; dessa mesma forma a utilização dos preconceitos cria para o indivíduo um sentimento de conforto e de comodidade que, na verdade, se caracteriza como comodismo, confirmando ações anteriores do indivíduo. Contudo, o cotidiano também é marcado pelo conflito, uma vez que a política domina o cenário da vida cotidiana, criando uma "esfera de integração" que abarca o indivíduo.

Faz-se necessário salientar que o indivíduo deve ser analisado do ponto de vista da sua inserção em uma comunidade, ou seja aquele agrupamento humano no qual há um sistema de normas explícitas que é seguido por todos aqueles que dele fazem parte. Fazemos a distinção entre comunidade e sociedade, massas e grupo. Na comunidade há uma boa parcela de decisão por parte do indivíduo no sentido de que ele se *decide* por ela; há uma dose de *opção* por parte do indivíduo para integrar-se na comunidade. Não devemos esquecer, no entanto que a comunidade, tal como ela era conhecida nos séculos anteriores, foi dissolvida pela sociedade burguesa, porém ocorre nos nossos tempos a possibilidade de escolher a comunidade pelo fato de que o indivíduo já atingiu essa condição, assim, *"não ser capaz de tornar o indivíduo mediante essa comunidade, mas ser capaz de escolher uma comunidade graças ao fato de já ser indivíduo."* (ib.p.68). Daí decorre "que a classe (a classe social) não é necessariamente uma comunidade, embora os interesses e as funções dos membros de uma classe sejam idênticos em todos os aspectos essenciais e embora dominem no sistema de valores de classe normas e costumes que fornecem uma margem análoga de movimento. Tampouco o fato de pertencer à classe pode se transformar no fato de pertencer a uma comunidade, isso só ocorre quando o membro da classe *decide-se* conscientemente nesse sentido."

A partir da análise de cada realidade, onde indivíduos circulam e "entonam" com suas presenças, é preciso destacar que para cada uma delas se pode apontar um indivíduo que carrega uma espécie de "síntese" daquela classe, tornando-se assim, *representativo* dela; nos diz HELLER que normalmente esse indivíduo é aquele que busca na negação de seu mundo e na busca de uma nova perspectiva para o desenvolvimento humano sua marca que o diferencia do restante daqueles com os quais convive, porém resume em si todos os apelos de seu grupo social. Nesse contexto voltamos à questão da comunidade, por entender que esta é a chave para entender os comportamentos que o indivíduo assume exteriorizando seu processo de "catarse" e se mostrando por inteiro nas relações sociais de classe. A busca da comunidade pode estar vinculada a dois fatores: em primeiro lugar, a busca do "valor axiológico objetivo da comunidade, seus momentos favoráveis à essência humana", e em segundo lugar "a intenção de explicitar nela e através dela a própria individualidade". Essa "escolha" ou essa "busca", está vinculada a um valor pois desta forma se liga intimamente à comunidade. Para finalizar, afirmamos com HELLER: "a sociedade não pode *em sua totalidade tornar-se uma comunidade*" mas depende da sociedade essa criação; somente aqueles chamados "indivíduos representativos", podem ser capazes de criar comunidade; e que, portanto, essa possibilidade não se dá "para todos".

Ao tratarmos de um tema que possui como referencial o cotidiano e sua compreensão nos reportamos a estudos que já celebrizaram tal enfoque pois trata-se de uma revisão ampla nos chamados "métodos históricos". Estes tiveram sua ascensão a partir das crises que tais estudos enfrentaram ultimamente. "Poderíamos dizer que por razões internas e externas os estudos históricos do cotidiano emergiram da crise dos paradigmas tradicionais da escrita da história, que requeria uma completa revisão dos instrumentos de pesquisa. Essa crise de identidade da história levou à procura de outras histórias, ampliando desse modo o saber histórico e possibilitando a redescoberta do cotidiano." (HELLER, 1985).

Os estudos históricos cujo suporte é o cotidiano devem se ater ao fato de que este é marcado pelas representações que permeiam as instituições, as relações de poder nelas existentes, as visões de mundo que ultrapassam a simples percepção que as pessoas apresentam sobre o real (estas permanecem apenas no campo do imaginário), enfim, o

cotidiano é repleto de elementos que devem suscitar mais acuidade por parte do pesquisador. Assim sendo, a influência dos estudos do cotidiano "parece ter sido a descoberta do político no âmbito do cotidiano, o que levou a um questionamento sobre as transformações da sociedade, o funcionamento da família, o papel da disciplina e das mulheres, o significado dos fatos e gestos cotidianos. Assim, o renascer dos estudos do cotidiano se encontra vinculado a uma redefinição do político, frente ao deslocamento do campo do poder das instituições públicas e do Estado para a esfera do privado e do cotidiano, com uma politização do dia-a-dia." (ib. p.)

A retomada dos estudos do cotidiano passa por uma retomada dos estudos dirigidos aos setores até então marginalizados na sociedade: os negros, os operários, os camponeses, a *mulher*, etc. Assim, como coloca MATOS (1994), "Nesse contexto, foram particularmente frutíferos os estudos históricos sobre as mulheres, que procuraram recobrar os poderes e as lutas femininas, repensando mitos e estereótipos, revendo imagens e enraizamentos impostos pela historiografia e questionando a dimensão de exclusão a que estavam submetidas as mulheres, entre outros fatores, por um discurso universal masculino." (1994: p.15).

Os estudos do cotidiano revelam que há no bojo da história, confrontos (ainda que pequenos, na maioria) conflitos, tensões, disputas, etc. MATOS (fazendo referência a Heller) também nos aponta o fato de que "a história do cotidiano não é um terreno relegado apenas aos hábitos e rotinas obscuras. As abordagens que incorporam a análise do cotidiano têm revelado todo um universo de tensões e movimentos com toda uma potencialidade de confrontos, deixando entrever um mundo onde se multiplicam formas peculiares de resistência-luta, integração-diferenciação, permanência-transformação, onde a mudança não está excluída, mas sim vivenciada de diferentes formas."

Ao avançarmos a partir do fato de que os estudos históricos tradicionais baseava-se no "personagem histórico universal" atualmente verificamos que este "cede lugar a uma pluralidade de protagonistas, e o método único e racional do conhecimento histórico foi substituído pela multiplicidade de histórias, o que não significa dizer que a história encontra-se em migalhas (F. Dosse, cit. por MATOS, o.c. p.9). Busca-

se no estudo do cotidiano não o fantástico, o excepcional, mas o *submerso* nas tramas da história que nos poderá dar uma amplitude maior no sentido de compreender as representações que permeiam as práticas institucionais, (no caso, as práticas escolares) no nível micro, das relações, porém, dentre as quais o poder se faz presente bem como todas as representações a ele vinculadas.

Destaca-se nos estudos do cotidiano a ação do sujeito, embora ela esteja marcada pelas representações que o envolvem, sua ação é inquestionável no sentido de que ele participa diretamente na construção da micro-história, do cotidiano.

A análise do cotidiano permite um redimensionamento da presença e da ação do sujeito, como aponta Mello (1994), é no cotidiano que o sujeito pode ser "totalizado", ele é a dimensão do sujeito. Em nossa pesquisa interessa, de maneira especial, conseguir desvelar a ação que o sujeito desenvolve no cotidiano; esse sujeito imerso nas tensões e limitações que o social presente em cada meio institucional e particular lhe impõe. Na ação do sujeito que se inscreve no cotidiano e a partir dele, podem ser verificados os contornos da representação que os envolve e que os determina potencialmente, na condição própria de "ser-sujeito"; nosso interesse é de levantar os indícios desses contornos que podem ser captados no discurso, na postura, no "eixo corporal" (como nos aponta Bourdieu) suas contradições, seu agir no "jogo" da presença-ausência que Lefebvre vem nos trazer. Como nos apresenta Mello (1994) o cotidiano serve de base à percepção do tempo e do espaço, consolidando o sentimento do eu. E, talvez possamos dizer com mais intensidade, para além do "sentimento", para a "construção" do eu, para a construção da subjetividade do sujeito. O cotidiano comporta o "devir" do sujeito, e podemos acrescentar, o "devir-ser" de um sujeito em constituição, em processo.

O processo que o sujeito vive no cotidiano é constante e vivenciado em cada um e em todos os momentos de sua história. Esta se encontra imersa na história mais ampla que abarca a vida do sujeito. Imerso nesse processo, que acompanha o sujeito até o final de sua existência, se constitui num "ciclo perene" onde configuram coisas com as quais o sujeito entra em contato. O sujeito, no processo de sua constituição, luta e "se defende contra sua fragmentação e, contra todas

as aparências e as tendências dominante, realfirma a sua unidade." (MELLO, 1984).

O estudo do cotidiano nos permite como já apontamos buscar os sentidos da constituição do sujeito na trama inserida no fragmento da história que cada um e todos os sujeitos vivenciam. Esta intenção colocamos no sentido de busca das totalidades que envolvem o sujeito o que nos permite dizer com AZANHA que "o problema da possibilidade de estudo científico da vida cotidiana é, no fundo, o da própria possibilidade de uma totalidade revelar-se por uma de suas partes. O essencial é, pois, saber como orientar o processo de investigação em face da multiplicidade desnorteante de aspectos da vida cotidiana de modo a encontrar o fio que estabelecea ligação e a continuidade entre eles e permite a compreensão daquilo que na aparência é um caos empírico. A vida cotidiana nos propõe, portanto, a possibilidade do estudo das representações enquanto totalidades vivenciadas num determinado "locus" do espaço social, pois na singularidade da vida que cada sujeito está imerso, escondem-se as inter-relações que determinado grupo de sujeitos experiência.

Finalizamos com a citação de Max Weber encontrada em AZANHA (o.c. p.35): "todo o conhecimento reflexivo da realidade infinita realizado pelo espírito humano finito baseia-se na premissa tácita de que apenas um **fragmento** limitado dessa realidade poderá constituir de cada vez objeto de compreensão científica, e de que só ele será 'essencial' no sentido de ser 'digno de ser conhecido' ".

3.6 *Magistério como profissão*

A fala da professora primária: surgem os contra-indicadores profissionais

Ao realizarmos um estudo do cotidiano da professora primária nosso objetivo é adentrarmos ao universo do fenômenos observáveis, ainda que isso não nos garanta ter uma visão de totalidade do conjunto de relações que a escola comporta, mas que, como num quadro, nos permitirá visualizar sinais ou indícios de como essa percepção se

constitui nesse "*locus*". Sabemos que um dos limites do nosso estudo é o fato de que essa percepção é marcada por imagens difusas, muitas vezes distorcidas e que nem sempre dela emerge uma percepção clara que a professora possivelmente tenha de sua profissão, baseado na ocorrência em qualquer profissional do 'orgulho' que cada um possui frente à sua profissão.

Essa idéia de 'orgulho profissional' remonta às reações que os antigos artesãos manifestavam frente ao processo de incorporação de saberes que o capitalismo, no início de sua fase industrial, começou a implantar: tratava-se da prática do "luddismo", ou seja "...ao contrário de uma oposição cega às máquinas, ele consistiu numa revolta dos artesãos, baseada em alto grau de disciplina e autocontrole, contra as conseqüências que a introdução da indústria e dos processos mecânicos estava provocando nos costumes do ofício (...) O que os luddistas colocavam em questão era a contratação de um excessivo número de aprendizes e de trabalhadores não qualificados para fazer o trabalho antes desenvolvido pelos artesãos, a redução dos salários, a eliminação dos padrões de qualidade artesanal e a nova disciplina de trabalho que se buscava impor através da difusão da maquinaria." (Leite, 1990, p.25) A revolta artesã que os levou ao "luddismo" estava baseada na idéia de orgulho profissional que cada um possuía frente ao trabalho que desenvolvia: todo o seu conhecimento estava na base de suas relações, não somente com o próprio trabalho, mas com toda a sociedade. A implantação do sistema de fábrica pelo capitalismo industrial significava muito mais do que uma concorrência em termos de produção, mas estava ligada diretamente à quebra do sistema produtivo que a sociedade conhecia e que estava, do ponto de vista da qualidade e das relações de produção, nas mãos do artesão. Sujeitá-lo à ordem capitalista de produção era como fazê-lo produzir sem as mãos, pois "Não é difícil compreender a degradação que significava para os artesãos independentes, que possuíam a liberdade de trabalhar de acordo com seu próprio ritmo e que possuíam o orgulho do trabalho bem feito, a possibilidade de vir a ter que trabalhar como assalariado sujeito às ordens e disciplina do patrão e à técnicas de produção que redundavam em baixa qualidade dos produtos, ferindo seu orgulho de artífice." (o.c. p.26)

Ao trazermos para os nossos dias essa idéia de 'orgulho profissional' o fazemos sabendo que não se pode fazer uma

transposição pura e simples de uma realidade para outra, sobretudo pelo fato de serem as épocas tão distintas, mas partimos dos pressupostos que embasavam as ações dos artesãos de outrora, elencando uma série de quesitos que os trabalhadores, que se percebem profissionais atribuem à própria profissão. Hoje, como antes, o trabalhador que possui essa percepção, parte também do orgulho profissional para posicionar-se diante dela. Esse orgulho se traduz na relevância que o indivíduo profissional, bem como as categorias profissionais atribuem aos aspectos mais destacáveis em qualquer profissão: uma clara valorização do ponto de vista do salário; uma evolução de carreira, segundo a qual cada profissional aspira conquistar melhores posições ou cargos; o uso da greve enquanto direito constitucional da categoria e enquanto instrumento de luta por melhores condições de trabalho; o lazer nas relações profissionais; as estratégias de resistência diante das relações hierárquicas (de poder e de controle) e burocráticas, etc. Enfim, todos os aspectos que constituem uma visão de profissional que cada trabalhador constrói a partir de suas práticas cotidianas no exercício de sua profissão. Todos esses quesitos são por nós encarados como indicadores de visão profissional. A partir deles procuramos estabelecer a percepção de profissional da educação que julgamos existir na professora primária.

3.7 *Condição de 'mulher'*

O corpo como signo de mediação-representação

O universo que possibilitou a coleta de dados é marcado pela forte presença da mulher. Enquanto "*locus*" de trabalho, dever ser analisado a partir desta perspectiva - análise que parte da "condição de mulher" na jornada de trabalho - para que se possa obter uma visão mais acurada sobre as relações, em geral que ali ocorrem, bem como das práticas que delas decorrem, verificadas as condições impostas pela cotidianidade sobre o processo de trabalho.

No campo da educação também encontra-se a problemática da "experiência" que promove uma dicotomia entre aqueles que a possuem

e aqueles que não a possuem. Segundo nos coloca E.P.Thompson, citado por LOBO (1989) o conceito "experiência" enquadra-se como "resposta mental" segundo a qual o indivíduo apresenta o resultado de seu contato com uma situação repetida por diversas vezes. Tal situação será analisada em relação às condições em que são admitidas as professoras e no seu desempenho da função no sentido de se identificar os indícios de representação do seu próprio trabalho. A experiência nos auxilia a visualizar a percepção, bem como o conjunto delas que habilitam a professora a perceber-se como mulher e como profissional da educação.

Na divisão que se promove sobre seu ser-sujeito enquanto mulher e enquanto profissional da educação mediante as imposições que sua condição de trabalhadora lhe faz, pode-se perceber que seu trabalho se divide em "ligado à sobrevivência" dela própria e de sua família; e em "trabalho assalariado", no qual busca a *complementaridade* da renda familiar. No âmbito doméstico o trabalho que é desenvolvido pela mulher não é dividido com os elementos homens, mas somente com as outras mulheres, que o assumem como algo "natural". Ao buscar o trabalho fora das dependências do lar, não o faz mediante uma escolha propriamente da sua profissão, pois ela decorreu das pressões intra-familiares, ou condições objetivas (tais como morar próximo, ou na mesma cidade onde realizaria o curso normal para, posteriormente ser enquadrada como professora) também impostas pela família.

Em relação ao próprio trabalho desenvolvido pelas mulheres dentro do espaço escolar poderão ser analisadas as trajetórias ocupacionais como indicado pela autora no sentido de identificar a construção de seu ser-sujeito enquanto trabalhadora. A partir dessa identificação poderemos visualizar a chamada "Formalização da competência" (LEITE op.cit.), indicando que esta passa pela possibilidade de fazer carreira. No universo escolar é preciso averiguar se se coloca como opção para as mulheres/professoras, se isso faz parte de seu imaginário e de suas percepções como ser-sujeito profissional ou ainda se não consideram tal possibilidade, no alerta, entretanto, que "a estreita relação entre probabilidades objetivas e aspirações subjetivas não se revelam extremamente adequadas (cit. por Lobo, 1989: p. 172, nota de rodapé)." No contexto escolar poderemos estar entrando em contato com algumas mulheres que visualizam na "professora" o máximo que suas capacidades e potencialidades poderá alcançar em termos profissionais, por conta da condição de mulher.

Na escola, como mostra Novaes (1991), o trabalho das professoras é visto como trabalho feminino e essa condição poderá estar sendo desvalorizada à medida que o "*status*" de mulher imponha uma visão ao "*locus*" de trabalho que não lhe confere a importância do trabalho masculino, ou onde predomina a presença do homem, como aponta LOBO. Esta autora também nos alerta que as representações da divisão sexual podem ser identificadas nas suas falas, considerado seu significado mais profundo, enquanto discurso. Ela também aponta que, como aparece na fala das suas entrevistadas (operárias), a sexualidade exerce uma forte influência na divisão dos cargos; o que nos leva a refletir que o mesmo ocorre no universo escolar.

Outro ponto no qual precisamos nos deter está relacionado à questão da possibilidade da mulher se firmar diante de seu trabalho considerando seu desempenho bem como sua possível negação diante de situações que, para ela se configurem como forma de extrapolar o quadro de suas obrigações, como nos mostra Lobo. Está em questão as relações de poder na definição do espaço ocupado pelo *eu* do trabalhador, no caso, da trabalhadora que, na sua condição de mulher pode estar sendo submetida a julgamentos preconceituosos em função de critérios que privilegiam a ação do homem, ainda mesmo quando esta se refere ao enfrentamento de condições adversas e de responsabilidade dentro do processo de trabalho, atingindo diretamente o seu dever como ser-profissional. Nas relações de trabalho, em particular na escola primária frequentemente "a mulher confirma sua condição de inferioridade aceitando negociar pequenas vantagens, ação esta que a define enquanto visão e enquanto construção de seu ser-profissional. Poderemos estar diante de práticas que revelam sua condição de inferioridade na sua vida extra-escolar, ou exatamente o inverso.

LOBO nos traz a reflexão a partir de uma premissa básica sobre a qual fundamenta suas conclusões, que se trata de atribuir a condição de mulher à experiência de destino alertando-nos que a experiência do destino se faz também por rupturas e resistências. Identificar essas rupturas e resistências nos possibilitará desvendar as representações que estão vinculadas às práticas escolares e ao discurso da professora bem como identificar sua representação geral como profissional. A condição de mulher passa pela condição de vida doméstica e esta por sua vez interfere na de ser-profissional da mulher. Segundo ARENDT

(1981) a relação entre a vida doméstica, e a vida do mundo do trabalho que, nas relações capitalistas são travadas em forma de "mercado", deve ser analisada com cuidado pois é preciso entender de que forma os trabalhadores, em particular, *as trabalhadoras*, transitam entre o mundo doméstico, com todas as suas responsabilidades (progenitora, mãe, "dona-de-casa", etc.) e o sua ocupação no mercado de trabalho (a escola, no nosso caso), pois esta divisão nos remete a uma antiga divisão social do trabalho, segundo a qual o homem cumpre determinadas funções e a mulher outras. Vejamos o que a autora nos coloca para situarmos melhor a questão: "O fato de que a manutenção individual fosse a tarefa do homem e a sobrevivência da espécie fosse a tarefa da mulher era tido como óbvio; e ambas estas funções naturais, o labor do homem no suprimento de alimentos e o labor da mulher no parto, eram sujeitas à mesma premência da vida. Portanto, a comunidade natural do lar decorria da necessidade: era a necessidade que reinava sobre todas atividades no lar." (ARENDDT, 1981)

No pensamento dessa autora, a necessidade portanto, era a criadora e a gênese da esfera política, propriamente, na medida em que dela dependia a participação do indivíduo na vida da *polis*. Era a luta da liberdade da *polis* contra a escravidão da vida doméstica. Nos vem colocar a autora que "A esfera da *polis*, ao contrário, era a esfera da liberdade, e se havia uma relação entre essas duas esferas era que a vitória sobre a necessidade da vida em família constituía a condição natural para a liberdade na *polis*. A política não podia, em circunstância alguma, ser apenas um meio de proteger a sociedade - uma sociedade de fiéis, como na Idade Média, ou uma sociedade de proprietários, como em Locke, ou uma sociedade inexoravelmente empenhada num processo de aquisição, como em Hobbes, ou uma sociedade de produtores como em Marx, ou uma sociedade de empregados, como em nossa própria sociedade, ou uma sociedade de operários, como nos países socialistas e comunistas. Em todos estes casos, é a liberdade (e, em alguns casos, a pseudoliberalidade) da sociedade que requer e justifica a limitação da autoridade política. A liberdade situa-se na esfera do social, e a força e a violência tornam-se monopólio do governo (Idem)." No mundo grego da antiguidade, a questão da liberdade passava pela disputa entre o privado da família e o público da *polis*, assim, "A *polis* diferenciava-se da família pelo fato de somente conhecer "iguais", ao passo que a família era o centro da mais severa desigualdade.

No âmbito da reflexão que vimos desenvolvendo, é valiosa a contribuição que nos traz ALBUQUERQUE na qual ele aproxima a percepção da mulher à percepção de outros "corpos" presentes na sociedade, como corpos atingidos pelas relações de produção, em particular, as relações de produção do poder: "o corpo do indigente é um prolongamento natural, mas não seu, e sim da sociedade. O mesmo pode ser dito do corpo da criança, dos loucos, dos índios, dos presos e, por extensão, das mulheres, em suma, de todas as categorias de não-cidadãos, categorias tuteladas ou tutelarizáveis. Nesse sentido, não é o corpo o primeiro prolongamento natural da pessoa em seu sentido jurídico-político, mas sim a propriedade dos bens. Como essa, por sua vez, só subsiste subordinada ao capital, pode-se dizer que a propriedade de si mesmo e do próprio corpo é decorrência da propriedade do capital, primeiro e único prolongamento *natural* da pessoa em nossas sociedades." Também em nossa análise a condição de mulher enquanto professora deverá enquadrá-la dentro dos parâmetros sócio-econômicos a partir dos quais se possa identificar as suas percepções nesse contexto.

4. Trajetória de Pesquisa: caminhos e trilhas

Opção Metodológica, instrumentos, técnicas e fundamentação

Historicamente diversos autores têm se manifestado pela não neutralidade do conhecimento, tanto dos pressupostos da ciência quanto dos seus resultados (como a produção do conhecimento). Nessa linha podemos citar Marx, Bourdieu, Hanna Arendt, Freud, Nietzsche, Mannheim, Lefebvre, entre outros. Assim como não existe conhecimento neutro, não existe produção de conhecimento que se possa considerar neutra.

A pesquisa, que ora apresentamos concluída, foi iniciada em 1994, época em que refletimos sobre o processo de investigação social, reportando-nos naquele momento ao nosso objeto de estudos - a percepção que a Professora Primária possui do exercício do magistério - considerada no seu próprio local de trabalho, para verificarmos de que maneira poderíamos adequar a metodologia ao próprio objeto sob as luzes do enfoque teórico. Em princípio, identificamos um caminho que nos possibilitaria promover uma coleta eficiente e estreitamente relacionada com os outros pólos da pesquisa. Este caminho passaria pela compreensão das imagens que os agentes têm da Professora Primária, do seu trabalho, de suas condições materiais, de sua posição social, enfim, qual a imagem, ou melhor dizendo, o conjunto de imagens que circula *sobre* ela. Outro fator, porém, estaria relacionado à visão da Professora Primária realizada *por ela mesma*. Buscando conhecer os contornos da sua representação sobre si mesma. No presente trabalho, pretendemos nos ater ainda, à percepção que *ela* possui sobre o magistério.

A partir dessa constatação, pudemos concluir que se impunha uma pesquisa do tipo qualitativo, baseada no esforço de compreender a percepção do papel "professora primária". A importância do caráter "qualitativo" é imposta pelo objeto de investigação, sobretudo nas ciências sociais, pois seu objeto de pesquisa é o próprio homem. Esse fato nos permite dizer, com QUEIROZ (1992): as técnicas qualitativas procuram captar a maneira de ser do objeto pesquisado, isto é, tudo o que o diferencia dos demais; as técnicas qualitativas desvendam os predicados de uma sociedade e de suas divisões internas. "Cavocando" mais fundo na opção metodológica, chegamos a compreender o potencial de generalização que tal objeto nos pode garantir, indicando-

nos a utilização do método "estudo de caso", localizando uma unidade escolar como o "*locus*", ou seja o espaço onde se travam relações sociais e coletivas que nos interessam no presente estudo, considerado suficiente para o equacionamento da problemática em questão. O caráter da pesquisa nos impõe uma lógica, no tocante à definição dos procedimentos que deverão ser tomados para efetivar uma coleta de dados "colada" na identidade de nosso objeto de pesquisa. A técnica escolhida deve atender plenamente os objetivos gerais do estudo que se vai realizar. A escolha da técnica de pesquisa deve, portanto pautar-se no pressuposto de que ela permita a "reunião de dados segundo esquemas específicos, com a finalidade de analisá-los, isto é, de, por meio da decomposição dos dados que não existiam anteriormente, produzir saberes articulados com a realidade observada; acredita-se que a nova disposição dos mesmos levará a um conhecimento de significados implícitos ou latentes."(Idem) Essa definição orientou-nos na direção de duas técnicas de pesquisa: a *entrevista não-diretiva* e a *observação direta* em sala-de-aula.

A primeira técnica, segundo THIOLENT (1982) "é concebida como meio de aprofundamento qualitativo da investigação." Ao optarmos por essa técnica não desconhecemos a crítica feita por Bourdieu (citado por THIOLENT, 1982:) "a entrevista não-diretiva que rompe com a reciprocidade das trocas habituais (desigualmente exigível, segundo os meios sociais e situações) incita os sujeitos a produzir um *artefato* verbal que é desigualmente artificial, segundo a distância existente entre relação com a linguagem favorecida pela classe social dos sujeitos (...)". Muito embora estejamos de acordo com o exposto por esse autor, lembramos que, como diz THIOLENT, () na técnica da entrevista não-diretiva, "trata-se de explorar o universo cultural próprio de certos indivíduos em referência às capacidades de verbalização específica *do grupo ao qual pertencem* (grifo nosso)..." O uso da entrevista não-diretiva que incluímos nos instrumentos de coleta de dados da pesquisa foi efetivado a partir de inquietações que se situam na fala da professora primária, nas suas práticas realizadas na escola, no seu cotidiano.

Na entrevista cria-se uma situação que embora artificial, (altera o curso normal de vida do entrevistado, por colocá-lo diante de questões que eventualmente jamais se tenha colocado), toma, como ponto de partida o pressuposto de que ele não é um mero "informante", mas é

sujeito da própria investigação, à medida que se depara com questões abertas e com um enfoque, ainda que de certa forma circunscrito a um tema, sobre sua história de vida (no caso, o enfoque se fecha sobre a "vida de professora primária" das entrevistadas). Destacamos o fato de que a relação entre dois sujeitos de investigação, o pesquisador-entrevistador e o entrevistado é baseada nessa reciprocidade de condição: ambos buscam respostas às inquietações trazidas pela pesquisa.

As entrevistas citadas foram realizadas em uma Unidade Escolar (UE) específica, como foi dito. Dentro dessa Unidade, decidiu-se pela entrevista aberta, ou seja, aquela em que o entrevistador não utiliza um questionário prévio, para evitar a "passividade dos indivíduos" (THIOLLENT, o. c. p.64), buscando estabelecer que ambos, entrevistador e entrevistado, possam atuar como sujeitos de conhecimento. Conforme o mesmo autor, identificamos, como comprometedor, o uso de questões previamente estipuladas, em estudos, como o que desenvolvemos presentemente, pois podem intervir e direcionar as respostas, o que levaria o entrevistado a produzir um discurso que lhe seria, senão completamente, ao menos parcialmente, alheio. Trata-se daquilo que o autor chama de "imposição de problemática", ou seja, o universo cultural do pesquisador-entrevistador se sobrepõe ao do entrevistado. Os dados daí coletados podem falsear a realidade levando a conclusões, no mínimo suspeitas.

As entrevistas abertas não são, entretanto, completamente aleatórias, baseadas no acaso de uma conversa informal; em que pese, o caráter de "ser formal ou informal" na situação de entrevista. Ela segue, porém alguns procedimentos que nos permite levantar dados que possuam um aspecto, que, neste estudo em particular, tem valor fundamental: elas nos permitem identificar indícios, sinais da percepção presente no discurso das professoras primárias. Para tanto, as entrevistas abertas devem ser pensadas com antecedência, mediante o levantamento de temas que se relacionem de maneira o mais estreitamente possível com o cotidiano vivido na escola, pela professora. Assim, colocar-se-ão, frente a frente, dois *sujeitos* do processo de produção do conhecimento, uma vez que o entrevistador sugere o tema inicial e abre espaço para que outros temas sejam sugeridos pelo entrevistado.

Destaque-se, outrossim, o comportamento do pesquisador-entrevistador, durante o processo de entrevista. Sua postura durante a fala do entrevistado, deve ser marcada por dois elementos, como indica THIOLENT (o.c. p.91-92). O primeiro é a 'atenção-flutuante', ou seja não se deve privilegiar *a priori* qualquer elemento do seu discurso, o que implica em deixar o entrevistado expressar-se o mais livremente possível.

O segundo é a "associação-livre" tomada no sentido psicanalítico: "em exprimir indiscriminadamente todos os pensamentos que acodem ao espírito, quer a partir de um elemento dado (palavra, número, imagem de um sonho, qualquer representação), quer de forma espontânea". É uma forma de atribuir à entrevista um momento confortável e confiável para que o entrevistado se manifeste o mais livremente possível. A partir da utilização dessa regra, permitirmos-se que o entrevistado fale abertamente, tendo apenas um tema gerador, que pode ser palavra, número, imagem de um sonho, qualquer representação". Ao se dirigir à entrevista, o pesquisador possui, portanto, uma lista de temas que *ele considera* sejam capazes de favorecer o acesso ao tema geral da pesquisa, permanecendo aberto e atento, o suficiente, para os temas que o entrevistado ver sugerindo, ao longo da entrevista.

As entrevistas abertas partem da técnica denominada "relatos orais", utilizados amplamente por Demartini (1994). Estes nos permitem "apreender não só fatos desconhecidos, mas também *representações* de diferentes personagens envolvidos no processo educacional (a visão dos professores, dos pais, dos alunos, dos diferentes grupos étnicos etc.) (grifos nossos) "(1994: 61-62). Nos relatos orais, podem ser visualizados os sinais de presença das representações do entrevistado, atendendo plenamente os objetivos da presente pesquisa. As entrevistas se constituem técnica especial de comunicação entre pesquisador-entrevistador e entrevistado, na pesquisa sociológica. Na metodologia de pesquisa, BRIOSHI & TRIGO nos apontam a importância das entrevistas como sendo um processo que permite a comunicação direta entre os dois pólos da investigação: "o processo de coleta de dados é percebido como um processo de comunicação e de interação social na qual a neutralidade da observação é substituída por um questionamento, envolvendo as condições da situação de entrevistas, em todos os seus aspectos."(1989: 27) Concordamos com as autoras quando estas se

referem à entrevista como aquela técnica segundo a qual "a noção de observação é substituída pela de questionamento. Segundo Thiollent (o.c. p.29) o ato de observar pressupõe um distanciamento, uma exterioridade em relação ao objeto que não exprime, adequadamente, o processo de comunicação que se estabelece no contato entrevistador/entrevistado. O discurso que aparece nas falas das professoras entrevistadas nos coloca numa situação "sui generis", única; pois "o que o entrevistador ouve é um discurso no qual o sujeito fala da representação que tem dos fatos da sua vida. Em suma, ele 'se conta', segundo suas categorias de valores e seus códigos temporais."(BRIOSHI & TRIGO, o.c. p.39).

Uma das formas empregadas para o registro das "informações vivas" é a utilização do gravador apontado por QUEIROZ (1983 e 1992) como algo que deve ser empregado sem que o pesquisador o considere como possibilidade de garantir totalmente a ausência da "interferência do subjetivismo do cientista;" por considerar que se constitui em "ledo engano" o cientista pressupor que tal possa ocorrer. Existem limitações no uso do gravador, apontadas pela autora, indicando desde problemas de ordem operacional (mecânicos) até a inibição que eventualmente possa um gravador causar ao entrevistado, colocando em risco de comprometimento a própria realização da entrevista ou, ainda, a confiabilidade dos dados coletados. No entanto o uso do gravador, efetivado mediante os cuidados necessários, inclusive, em entrevistas abertas, não-diretivas, resguardando a fala do entrevistado e evitando-se interrompê-lo para que seu pensamento seja exposto da forma mais completa possível, permite que façamos uma análise que, a partir da possibilidade de ouvirmos diversas vezes a mesma fala, poderemos identificar, com mais clareza, os significados não patentes da fala do entrevistado.

5. ANÁLISE DE DADOS

Introdução

O presente capítulo apresenta uma análise dos dados coletados no âmbito da presente pesquisa. A coleta foi realizada no primeiro semestre do ano de 1994. Dela foram extraídos temas que serviram, num primeiro momento para identificarmos o leque de imagens que as professoras entrevistadas possuem sobre sua percepção do exercício do magistério. Chegamos a uma imensa lista de temas, muitos dos quais não atendiam os objetivos do presente estudo. Por essa razão, muitos foram suprimidos, e passamos a nos deter naqueles que nos levam a compreender essa percepção.

O texto que ora apresentamos está composto de nove indicadores que nos auxiliam a fazer essa verificação a percepção da professora primária. Fazemos um alerta, no entanto: nos textos que se seguem, encontram-se mescladas as falas do conjunto das professoras o que nos levou a produzir um discurso único a partir dos seus relatos nas entrevistas. Por essa razão, nos referiremos, de agora em diante, a esse conjunto de falas como sendo d'A Professora, o que significa que, assim, haverá referência a um pensamento geral de todas as professoras entrevistadas, no âmbito do presente estudo. Alertamos também para o fato de que não estaremos nos referindo, utilizando essa forma de expressão, a qualquer generalização mais ampla no que se refere à professora primária, mas tão apenas ao grupo das entrevistadas.

As reflexões, que se seguem, estão organizadas por determinados indicadores. No primeiro, identificamos as origens da escolha do magistério; as razões que levaram a professora a procurar no magistério (no curso do magistério e posteriormente no exercício da profissão) sua profissionalização. Interessa-nos saber ainda como chegou até essa ocupação. Em segundo lugar encontra-se a análise da afetividade, como elemento definidor da percepção da professora quanto ao exercício do magistério. Nessa seção ainda, apoiamo-nos em expressões indicadoras do elo afetivo pessoa/profissão como justificativa da função 'professora primária', tais como: 'gosto do que faço'. Entre essa e outras explicações, buscaremos um entendimento do porque, a despeito da situação vivida no magistério, da sua permanência na profissão, ao longo de um tempo consideravelmente grande. Apresentaremos uma

visão a cerca do emaranhado que envolve a relação professor x aluno, a partir da fala da professora. Incluiremos a análise do uso freqüente e geral, na escola primária, do denominativo 'tia' para referir-se à professora. Em terceiro lugar, identificaremos no indicador 'Ordem' (estabelecida internamente à escola) um definidor da percepção do profissional que está contido na professora primária. Este indicador está dividido em três partes: a 'ordem' enquanto organização; a 'ordem' enquanto disciplina e, por fim, a 'ordem' enquanto relação hierárquica dentro da instituição escolar. Em quarto lugar, nos deteremos na análise da temática 'salário', no que concerne ao exercício do magistério da primeira fase do 1o. grau. Interessa-nos particularmente saber como a professora se percebe frente à situação que toda a sociedade já atestou como senso comum: os baixos salários recebidos nesse setor profissional, de um modo geral e, em particular, pelas professoras primárias. Em quinto lugar e, em seqüência à temática salário, apresentaremos uma análise a partir do indicador 'greve' na rede oficial de ensino, enfocando posição da professora no centro dessa questão. Em sexto lugar, analisaremos a postura da professora no seu cotidiano, na sua sala de aula. A partir de tais imagens, verificaremos como se manifesta sua percepção do poder, que surge nas relações intra-escolares, envolvendo a ela, bem como a todos que vivenciam o dia-a-dia escolar, e de si mesma no seu contexto professoral. Em sétimo lugar, analisaremos como esta profissional percebe sua profissão (quais seus limites, quais suas chances de aprofundamento enquanto profissional, frente à evolução da carreira, bem como a outros quesitos, indicadores do caráter profissional por ela exercido. Por fim, trataremos da condição da professora primária enquanto mulher, objetivando "clarear" a imagem, ou ainda, a percepção que possui frente a essa "fusão" entre sua condição de mulher (considerando aqui as nuances que essa temática impõe em função da sociedade em que vivemos) e de profissional da educação (professora primária).

5.1 ORIGENS DA ESCOLHA DO MAGISTÉRIO

A vontade de ser professora

A “vontade de ser professora” (expressão volitiva freqüente na estudante do magistério) denota uma visão romântica da imagem da professora, um tanto ofuscada e ingênua, proveniente das impressões recebidas na infância, durante a primeira fase escolar. Outrossim essa ‘vontade’ mais se identificava com a compreensão da perspectiva de realização profissional da jovem adolescente que sonhava com alguma saída para seu desejo de trabalhar e de ter sua própria remuneração dentro da família. A partir dessas duas possibilidades (que não são excludentes, mas complementares) surgem falas, nas entrevistas, que demarcam o “território” do “bonito”, ao recordar as experiências durante a escola primária, quando criança. Atualmente, ela vive poucos bons momentos (que, inclusive, contrastam com aquela realidade *percebida* na sua infância), pois seu cotidiano é marcado por componentes que o transformam em uma experiência desinteressante e carente de perspectivas que alterem significativamente o seu devir: salas cheias (cerca de 38, 39 alunos por sala, sendo que algumas chegam a 40) gerando-lhe um ritmo extenuante, pois as relações professora/aluno se alteram significativamente; baixos salários, falta de perspectiva de mudanças a curto prazo; falta de aprofundamento pedagógico, etc. Isto tudo torna o “ser professora primária” um emaranhado complexo de exigências e atividades sem sentido concreto, a não ser quando a professora busca fazer de sua profissão uma espécie de marcador de tempo a partir do qual está interessada apenas por adentrar no mundo do trabalho, no campo das profissões, ali permanece até que encontre algo melhor, sobretudo em termos da remuneração e de condições materiais de trabalho. Portanto, no momento em que fala que possui satisfação no seu trabalho, verificamos que sua expressão é difusa e muitas vezes marcadas pela contradição.

“(…) desde criança eu gostava muito de brincar com... até com as plantas, tudo que... que eu... que eu passava na sala de aula, eu chegava em casa e repetia tudo, eu tinha, eu me lembro assim que eu tinha uma **postura, postura de professora** sabe, eu copiava tudo que uma professora... até... naquela época, (...) na época a professora podia bater no aluno, também fazia isso (...) **meu pai sempre falava, desde o primeiro momento que eu entrei na escola, que eu ia ser professora**, sabe, acho que, aliando os dois né, o que meu pai queria e eu também, comecei a tomar gosto, achei que era aquilo que eu queria... (grifos nossos).”

A visão que a professora apresenta, vez por outra, é gerada externamente a ela, em primeira mão, para depois incorporará-lo em sua fala: professores, familiares, amigos e outros acabam por convencê-la de que ela tem o “dom” de ser professora, visto que ela se sai melhor nos estudos básicos do que supostamente se poderia esperar, sobretudo se sua origem é humilde, de família com modestas condições sócio-econômicas.

“(...) menina, o que você tá fazendo nessa escola de noite, (vo)cê tem capacidade pra... pra muito mais, o que você tá fazendo aqui?...”,
(Profa. Ilza, referindo-se à fala de seus professores).

“(...) então, sempre tive essa facilidade, eu queria ser professora...”
(Idem)

A “opção” da professora também (e muito) se refere à mudança de vida, de extrato social, no sentido de atuar no mercado de trabalho com as “ferramentas” que a educação lhe proporciona. Isto explicaria a busca de uma ocupação diferente daquela para qual sua família poderia efetivamente almejar para ela. Ela faz uma vinculação direta entre sua facilidade de aprendizagem com o “ser professora”, numa espécie de “salto” que a ela seria permitido. Todavia sua própria análise a limita, podendo colocar-lhe pergunta: se era propriamente uma “opção” ou uma forma de “safar-se” daquela situação.

“(...) não sei se eu queria ser professora porque eu sabia que **isso era a única coisa que eu podia alcançar** porque eu sabia que uma faculdade, uma coisa diferente eu não ia ter condições.” (grifos nossos)
(Idem)

A partir daí, colocamos-nos a pensar: será possível à professora fazer ‘opção profissional’ na tenra idade da adolescência? Seria uma estratégia para tentar desviar-se dos rumos a que sua família, de condições mais modestas, parecia estar destinada pelas contingências sócio-econômicas?

Nas entrevistas, podemos notar que a profissão vista a partir da ‘escolha’, revela que a professora projeta algumas percepções próprias

sobre as professoras de sua infância, o que lhe permitiu sentir-se atraída pela mesma ocupação. Há também conceitos que outras pessoas lhe disseram na fase inicial de sua escolarização, tais como pais, parentes e outros. No primeiro caso, ela projeta uma imagem sobre a postura de suas professoras, identificando-as com sua satisfação pessoal, com o prazer proporcionado pelas práticas vividas em sala de aula. Assim sendo, o controle da classe (efetivado pelas professoras antigamente e talvez imitado pelas professoras de hoje), o ensinar, o transmitir conhecimentos às crianças, propõe-nos uma percepção sobre o campo profissional: a professora é (na fala das entrevistadas referindo-se às professoras de tempos atrás) aquela que detém elevado grau de decisões e que se impõe sobre os alunos. Essa forma de visualizar o tema, pela professora, está fortemente ligada à uma visão de mundo na qual a presença de elementos difusos, às vezes contraditórios, são significativos. Nas entrevistas da professora podem ser encontrados tais elementos com bastante nitidez, levando-nos a compor uma imagem que coloca a professora num campo que ela não domina totalmente ou cujas relações ali travadas não compreende plenamente.

“(...) Compensa, compensa; pra mim compensa né, ganha pouco, (...) eu acho assim, a gente tem que pensar assim, (...) na... na atual situação do país... então é melhor pingar do que secar né... não é verdade? (...) Eu... eu... eu penso isso; então eu agradeço sempre a Deus sabe, por eu estar empregada...” (Profª. Ana)

A visão que a professora apresenta frente à Educação pode estar relacionada à situação por ela vivida durante sua infância, dentro de famílias oriundas das camadas populares, onde muitos eram analfabetos. Estudar ali era muito difícil; gerando, então, uma situação, no mínimo curiosa: o bom desempenho escolar de alguma filha leva à imagem do “ser professora”. Esta visão está associada às profundas diferenças entre os níveis profissionais no universo das profissões, pelas condições a que estão submetidas. Também às características da sociedade capitalista em que vivemos, sobretudo considerando a origem das professoras, (regiões distantes dos grandes centros do Estado de São Paulo), leva-as a se manifestarem de tal forma, quando solicitadas a refletirem sobre os aspectos significativos de sua profissão. Nas entrevistas realizadas, esse tema trouxe opiniões nas quais a professora apenas extravasava pensamentos que não chegavam a ser propriamente

uma reflexão sobre a sua própria experiência profissional e seus entraves; muito menos uma análise sobre aspectos mais gerais da profissão propriamente. Manifestou-se um desvio da visão profissional, aproximando-se do campo afetivo e íntimo de si mesma sem promover qualquer reflexão mais aprofundada ou elaborada, que poderia gerar uma visão coerente sobre a professora primária.

5.2 A afetividade como marca do cotidiano

O 'gostar do que faço'

A presença da “afetividade” nas falas das professoras caracteriza uma forte tendência chegando a ocorrerem minúcias e detalhes quanto à prática no sentido de demonstrar atitudes de “carinho”, “docilidade” etc. Possibilita-nos isto visualizar a professora a partir de dois momentos: o primeiro é o conceito da visão que ela possui de magistério, (visão esta que se dá na relação professor/aluno, definindo-se como amável, dócil, carinhosa - construção imaginária do trabalho que realiza); o segundo momento é a representação que possui de sua infância - ela não vê o aluno, mas a criança, o ser infantil como imagem sobreposta à imagem do aluno.

O tratamento dispensado pela professora primária aos alunos, sobretudo em sala de aula, é pautado por uma aproximação afetiva mesmo física no sentido de haver uma relação pessoal forte entre ela e cada aluno. Dessa relação, surgem padrões de comportamento que ela, após algum tempo, classifica como “carinho”, “amor”, etc. A partir daí, passa a construir uma imagem difusa, porém marcada pela presença dessa relação que ela estabelece com os alunos. O termo ‘babazinha’ encontrado em situação de entrevista, nos remete à visão que a professora possui a cerca de sua relação com seus alunos, bem como a visão que possui a acerca de alguns dos seus alunos, acentuada, em termos de identificá-los como ‘criançinhas’, ou seja, crianças que estão naquela idade em que ainda precisam ser embaladas no colo, ‘cuidadas’, inclusive pelo fato de que, para ela, isso explicaria o denominativo ‘tia’, tão comum em sala de aula. A relação entre esse denominativo e a afetividade é uma representação que a professora cria

sobre o seu exercício do magistério. Trataremos mais adiante nesta mesma seção.

Os diminutivos “pequeninos”, “criancinhas” entre outros, carregam o caráter afetivo que a professora atribui à sua relação com o aluno, demarcando uma forma específica de contato com ele. Verificando melhor essa forma, observa-se que ela não possui propriamente uma visão do magistério em si, como um fim a que se vincula a professora primária, mas como um meio de vivenciar relações com crianças. Pudemos perceber que o gosto por criança aparece como uma tentativa de explicar o tipo de relação carregada de afetividade, que a professora primária mantém com seus alunos.

“...acho que, porque eles têm uma relação muito próxima comigo, principalmente na 1a. série né, sai de casa já assim 7:30h, já entra, fica todo dia, só falta pegar no colo mesmo né, se babazinha mesmo...” (Profa. Valquíria)

“(...) eu gosto dos pequenininhos.” (Profa. Ana)

“(...) só que eu sou muito ligada em criança, eu adoro criança (...) mas eu gosto, eu gosto assim do amor que eles passam, do carinho, desse afeto, dessa coisa boa que eles passam...” (Profa. Angela)

Encontramos na fala da professora uma frequência elevada de expressões de natureza afetiva do tipo “...é muito gostoso...”, o que nos permite inferir que a relação da professora primária com seus alunos pode estar passando, na visão dela mesma, antes de tudo, pela afetividade. A própria professora afirma que a relação da criança com ela é completamente envolvida e direcionada pela afetividade.

“...um pouco é o carinho que eles sentem pelo professor, um pouco não, tudo é carinho né.” (Profa. Angela)

“Ela (a professora falando sobre outra professora primária) passa o amor, ela passa o carinho ela passa a dedicação dela pra aqueles alunos.” (Idem)

A professora se autodenomina como ‘carinhosa’ direta ou indiretamente, gerando um “*modus operandi*” que se afasta dos objetivos estipulados para a prática da ‘professora primária’ enquanto

tal, dando lugar às relações afetivas que ela estabelece a partir dessa forma de ver a si mesma. A professora nos remete a uma reflexão acerca da visão geral que possui sobre sua relação com a criança, com o aluno das séries iniciais da rede primária, sobretudo das duas primeiras séries (CB): tal visão aproxima a mãe da professora, provocando uma perda da noção do papel de professora em função da representação do papel de mãe. Dizendo-o de outra forma, a aproximação da professora do papel de mãe traduz-se num distanciamento da professora do seu papel de professora.

“(...) criança de escola, você trata um pouquinho diferente né, não é o mesmo... você ama, você conhece, a partir do momento que você entra na sala, você já vai gravando o nome das crianças, tudo, mas... é uma relação um pouquinho mais distante né, em relação aos filhos, né.” (Profa. Joana)

Note-se na fala dessa professora que o ‘pouquinho’ dá o tom da frase: dá o sentido da relação entre professora primária e aluno: ‘quase’ de mãe para filho! Segundo a professora, a criança busca, até mesmo na repreensão, uma forma de se aproximar da professora, de trazê-la para perto de si, tal qual o filho em relação à mãe. A professora, por sua vez, faz a repreensão já considerando que se trata apenas de uma estratégia, utilizada pela criança para estreitar suas relações. Ou seja, professora e aluno pactuam uma relação que se avizinha de ‘mãe e filho’, na qual até mesmo as repreensões são vistas muito mais como formas de proximidade do que propriamente distanciamento que, aparentemente, poderiam estar sugerindo.

Profa. Joana: Ele gosta de ser repreendido né, porque ele vê que ele tá fazendo a coisa errada, então quando a... o chamar a atenção, principalmente 1a. e 2a série (...)

Entrevistador: Então ele tá mais interessado na relação com a pessoa...

Joana: É...

Entrevistador: ...do que propriamente (ela interrompe)

Joana: Às vezes ele... ele... às vezes a criança faz a coisa errada pra chamar atenção, talvez ele perceba que a professora tá dando atenção pra outras que mais precisam da atenção do carinho da professora, aí ele começa a fazer coisas erradas para ver se chama atenção, e ele chamando a atenção é o caso da repreensão né, aí a gente repreendendo, ficando brava, ele vai ver que chamou a atenção.

A relação afetiva aparece como constitutiva do “eixo” do trabalho da professora primária, pois em torno dele gravitam todas as ações que ela desenvolve ao longo de sua vivência na escola, seu local de trabalho.

“...é a classe que eu mais amei na minha vida; amar, sabe, quando você adora assim as crianças.” (Profa. Diana)

A professora se utiliza com bastante frequência da expressão *gostar de*, para definir sua atividade profissional, induzindo-nos a vê-la como uma “apaixonada” pela escola, pela profissão, pelos alunos, etc. independente de quaisquer outros componentes profissionais, propriamente; essa forma de referir-se ao cotidiano escolar, bem como às suas relações, ocorre com muita frequência na coleta de dados do presente trabalho. Muito embora haja uma imprecisão na citada expressão, e, parece-nos, na própria representação da professora ao se referir à sua profissão, ou à sua justificativa na forma de “gostar de”, a professora afasta-se da postura de profissional, criando uma imagem imprecisa do que ela considera “ser professora”.

“...Eu tô na profissão porque eu gosto”. (profa. Márcia)

“...depois minha irmã começou a fazer magistério, daí, como ela ia à noite, eu falei, eu tô sem fazer nada, eu também vou, daí eu fui e gostei, fiz o magistério.” (Idem)

“...então é uma responsabilidade da professora né, (...) a gente seja, professora, mãe, psicóloga, enfermeira e... outras coisas mais, tudo junto né, mas é... é uma delícia né...” (Idem)

O que, especificamente, significa essa professora dizer-nos “porque gosto” ou ainda “fui e gostei”? Gostou de quê, propriamente? É possível que ela esteja se referindo às relações que se estabelecem entre ‘crianças’ e a professora (não necessariamente entre professora e alunos) ou seja, as relações afetivas. Ela se refere a todas as ações que compõem o cotidiano de uma professora primária, como sendo “uma delícia”. Ela pode estar, então, referindo-se ao fato de se sentir capaz de desempenhar diversas funções, umas até mais “vistosas” perante a sociedade, com mais “*status*” como a de psicóloga e enfermeira, o que elevaria o seu próprio “*status*” profissional. Ocorre, porém, que essa imagem não obtém um correspondente prático, pois ela não recebe qualquer remuneração extra, ou qualquer acréscimo de salário por desempenhar outras funções que não aquelas próprias da professora. Mesmo assim, ela considera seu trabalho “uma delícia”.

A ocorrência da expressão “*gostar de*” cria condições para entendermos qual é a visão geral que a professora tem de sua própria profissão. A partir da análise que fizemos, constatamos que todas as professoras justificam sua permanência na profissão utilizando-se dessa expressão, levando-nos a pensar que a matriz ‘afetividade’ nos permite compreender a construção imaginária que a professora faz sobre si e sobre seu cotidiano de trabalho. Quando analisamos as entrevistas dadas, notamos que elas se referem ao “gostar da profissão” de forma genérica e evasiva, gerando um conjunto de expressões que mais omitem que revelam sobre sua percepção de professoras.

“a gente traz problemas pra casa, quantas vezes eu trago, além daquilo que eu tenho (que) corrigir à noite, (eu) me desligo, sonho corrigindo prova, serviço que eu tenho com aluno, tudo isso a gente traz no sub-consciente, a gente tem, mas eu acho que é gratificante...”
(Profa. Margarida)

Neste fragmento, a professora está buscando criar ou mesmo apresentar a imagem de que “gostar de” se refere exatamente às dificuldades, aos sofrimentos do cotidiano da professora, inclusive fora da sala de aula, pois leva consigo todos os problemas vividos dentro da escola, que passam a fazer parte de sua vida. Ao mesmo tempo está se referindo às relações afetivas que estabelece com os alunos: ‘serviço que eu tenho com o aluno’. Talvez possamos dizer que essas relações dão um novo sentido à sua vida, daí a afirmação “gostar de” pode passar a ser entendida como tradução do sentimento vivido na atividade de professora, apesar de tudo, *gratificante!* Todavia, ela retoma a questão, dizendo que essas relações não ocorrem *a priori*,

“(...) a gente aprende a gostar, sabe...”, (Idem).

“Aprender a gostar” aponta para o fato de que pode ter havido contrariedades no passado, mas que foram superadas por motivos que, na época, a convenceram a permanecer na profissão. E hoje, toma-se imperativo dizer a si mesma que ‘aprendeu’ a gostar, o que não significa uma condição definitiva, pois acena para a possibilidade de um dia não mais gostar.

“por que, por enquanto eu tô gostando do magistério...” (Idem)

“Isso foi vindo aos poucos, eu fui descobrindo já trabalhando, já dentro do serviço eu fui descobrindo que eu gostava e que eu queria ficar e que eu queria melhorar cada vez mais...”
(Profa. Maria)

A professora oscila entre o ‘gostar’ e o ‘gostar por enquanto’, transformando-se o conjunto de sua fala numa ‘gangorra’ ora elevando, ora descendo na intensidade do gostar. A professora usa freqüentemente a expressão “gosto de dar aula”, sugerindo-nos que se identifica com uma dinâmica particular, relativa ao cotidiano da sala de aula. Isso nos revela talvez, a idéia de que, tendo uma certa quantidade de crianças sob sua responsabilidade pedagógica, ela cria uma determinada consciência de sua significância enquanto sujeito produtivo

numa sociedade, onde os improdutivos são vistos como ‘marginais’, posto que, estando à margem da vida social, estão também excluídos do direito de decisões, quaisquer que forem elas. A professora primária vive um conflito interno relativamente grande, pois não parece estar convencida de ‘gostar’ da profissão, por conta de ser tão desvalorizada. Mas sente-se atraída pela relação afetiva que estabelece com os alunos. Essa contradição aparece, com clareza, na fala da professora, mesmo reconhecendo o paradoxo que ela representa:

“(...) Mesmo ganhando pouco, eu gosto do que faço.” (professora Ana),

“...eu comecei a trabalhar em escritório, em banco, mas não tava gostando, não tava legal, aí eu comecei a dar aula, em (19) 75, substituindo né, daí teve época que faltava aulas aí a gente ficava naquela maratona, muitos professores, poucas vagas (...) eu tentava outro serviço, tentei até em confecção, com costura, com um monte de coisa, mas nada satisfazia, não tinha nada bom, aí quando eu voltei definitivamente cada vez mais eu me encontrei, eu gosto, percebi que era aqui que eu quero ficar e é o que eu gosto de fazer, eu me realizo, sabe...”(professora Maria).

Não podemos negar esse conflito vivido pelas professoras primárias, pois é uma situação vital que pode desvendar as razões que embasam o ideal de profissionalismo que elas possuem, muito embora tais razões sofram modificações durante toda a fala, na situação de entrevista; não fogindo, porém, desse padrão de busca de um sentido mais profundo do seu trabalho, embora procurando-o na dimensão afetiva das relações.

Quando solicitada a falar, no sentido de definir sua visão profissional, a professora se afasta de qualquer definição mais elaborada e se utiliza de imagens que “destoam” completamente de uma concepção profissional do seu trabalho, impondo-se imagens que são, no mínimo, estranhas a quaisquer objetivos pedagógicos da Educação:

“...ah, eu gosto... ah, eu gosto de sair de casa, sabe pra vir trabalhar, das minhas... das minhas colegas de trabalho...” (Profa. Ana)

As condições, tão adversas à possibilidade de gostar de qualquer coisa no cotidiano das professoras as levam a buscar diferentes formas de

explicar o “gostar de”. No entanto essas formas circulam em torno do mesmo eixo de visão e expressão: o carinho, o afeto, o amor, enfim, nada que defina, com clareza, os aspectos propriamente profissionais que são atinentes à professora primária. As atividades, realizadas pela professora ao longo das aulas, não surgem nas suas falas como um conjunto a ser analisado. Pode-se verificar claramente, nas entrevistas, a repetição da expressão: “é muito gostoso...”. Este fato nos leva a pensar que ela busca atribuir o “gostar de” a todas as atividades, no sentido de ocultar as dificuldades, de justificar um cotidiano marcado por um trabalho extenuante, que não é devidamente compensado. A imagem que se cria nas falas é, portanto, aquela de um cotidiano todo fragmentado, onde o “gostoso” aparece com freqüência, mas não está sob o controle da professora. Caberia a ela, dessa forma, saborear cada momento, esperando pela vinda de novas situações, “gostosas”. Esta imagem de profissional fragmentada revela a representação que ela cria do ‘fazer’ profissional, vivido na ‘cotidianeidade’. Elas apresentam certa disposição para criar situações, ou até mesmo avaliações de quaisquer momentos, que possam ser classificadas, pela forte afetividade estabelecida na relação professor/aluno, como “gostosas”.

“Gosto, apesar do... dos fracassos né, mas a gente gosta deles; o ideal que a gente tem de crescer né”. (Profa. Margarete)

“...ah, porque eu gosto de alfabetizar, né (...) eu gosto de mandar, né, do jeitinho que eu gosto, né”. (Profa. Valquiria)

Gostar de alfabetizar pode ser uma tentativa de explicação, porém o simples gostar não nos fornece evidências de como a professora enfrenta os aspectos que envolvem a alfabetização no cotidiano das práticas escolares; deixando-nos, portanto, a impressão de que ela justifica sua atuação pela alfabetização, sem, no entanto, fazer qualquer referência mais concreta ao ‘*modus operandi*’ que desenvolve; quais os entraves enfrentados, quais os pontos de estrangulamentos, quais os acertos verificados, enfim, não apresenta qualquer referência mais concreta para ilustrar sua justificativa. Quanto ao ‘gosto de mandar’, cremos na hipótese de ela se impor diante das crianças a fim de satisfazer um quesito relativo à sua personalidade, permitindo-nos pensar que opta por uma atividade que lhe permita atendê-lo, qual seja, a possibilidade de criar uma identidade a partir da qual ela possua a visão de ‘mando’ na sua prática profissional. Essa visão pode situar-se na linha de sua ação “profissional”, voltada para ela mesma, para suas

exigências pessoais de realização ou de auto-afirmação, mostrando-se distante de qualquer objetivo pedagógico, propriamente. Ao mesmo tempo, a professora aponta para uma espécie de fusão entre o campo profissional e o afetivo, na medida em que afirma:

“... gosto de ver o fruto, né, as crianças aprendendo.” (Profa. Valquíria)

“...é um trabalho de amor...” (Idem)

“Ver o fruto” aponta para uma outra explicação do gostar de: aquela direcionada para a *paixão* pelo que faz, mesmo sem muita concretude, ao menos no nível do aparente.

5.3 Denominativo “tia”, *espelho* da professora primária

A partir do denominativo “tia” tão comumente encontrado no cotidiano da escola primária, identificamos falas de professoras se auto-intitulando dessa forma frente aos alunos, de outras que permitem naturalmente sejam denominadas dessa forma (embora elas próprias não se utilizem desse denominativo) e outras até que recusam, com maior ou menor veemência, tal prática dos alunos, sendo que, segundo elas, jamais o utilizam.

As falas que admitem a idéia da vinculação da imagem da tia com a imagem da professora apresentam uma diferença no grau de aceitação: a vinculação das duas imagens agrada, e a professora faz uma referência a outros denominativos que são utilizados pelos alunos e têm funções semelhantes, como por exemplo, já ter sido chamada de “vó”, de “mãe”, mesmo de “pai” e de “tio”. Estes últimos apresentam também relação no denominativo “tia”, pois, apesar de aparecem no masculino, cumprem a mesma função que, para a professora, é a de proximidade. E pela frequência com que as crianças convivem com a professora, para ela, o denominativo “tia” e seus congêneres, criam na criança uma espécie de segundo lar, a escola, e de uma “segunda mãe”, que é a professora, em função, também, da idade que esses

alunos apresentam, visto serem mais vulneráveis aos relacionamentos com estranhos, ou seja, longe de seus familiares. O denominativo, cumpriria, dessa forma, na visão da professora, o papel de cobrir este hiato de relações que se estabelece no início do período de escolarização, entre a criança e os agentes intra-escolares, por serem estes, *a priori* estranhos para ela. A professora não se incomoda com o uso do denominativo, por compreender esse quadro em que está situada a criança, o aluno. Ela atribui à escola pré-primária o emprego do denominativo “tia”, chegando-lhe pelos alunos que vêm para as primeiras séries do ensino fundamental.

“Bem, eu acho que já é uma história meio antiga, né, que colocaram na criança, no prézinho né, e, eu acho que é um contato assim mais... meio... como fala... parente, é mais chegado, por causa dessa vivência do ano todo, então a “tia” tá perto, então eles tratam a professora como tia porque eles (es)tão em contato todo dia, né.”(Profa. Joana)

“... se eles chegam assim a chamar a gente de mãe, se ele despercebido chama de mãe, é porque ele tá sentindo a presença da mãe, ele tá sentindo a presença da vó na gente, porque daí quando eles percebem que chamou de mãe, de vó, eles riem, se ele riu, é porque gostou, então a gente percebe a alegria pra eles...” (Profa. Maria)

A professora identifica, no uso do denominativo “tia”, uma forma de trazer, ao menos no campo do imaginário da criança em fase inicial de escolarização, as relações mais fortes vividas no âmbito familiar para dentro de casa. Quando perguntada sobre a ligação que ela vê no uso do denominativo com a família, a professora se remete à convivência que passa a haver entre a criança e ela mesma, como próxima da familiar, com a qual ela está ambientada, transferindo para a sala de aula, sobretudo para a professora as relações domésticas:

“Eu acho que a criança, com quem ele vive mais, eu acho que ele não... eu acho que o contato dele aqui na escola, é assim tão familiarizado né, que ele se sente que tá em casa, né...” (Profa. Joana)

Segundo ela a criança não estabelece confusão entre a mãe, uma tia e a professora. Para ela a criança sabe discernir bem quem é a tia e quem é a professora. Para ela há uma manifestação do carinho que a criança busca na professora em função de ainda estar extremamente vinculada à imagem da mãe. Assim quando sente necessidade de vencer essa

distância, ela chama a professora de tia, estabelecendo com ela uma relação baseada na imagem do parentesco. A professora vai mais longe, e diz que a criança chama de “tia”, mas, na verdade, está querendo dizer “mãe”. Segundo ela, a professora primária assume realmente o papel de “tia”, tal a sua dedicação frente aos alunos, extrapolando o caráter profissional, distante, que o “ser-professora” estivesse, eventualmente, a sugerir. Neste grupo de professoras que não só admitem o uso pelos alunos do denominativo, mas sentem-se mais próximas das crianças e de maneira prazerosa, a professora, vez por outra, vai mais longe: ela não apenas se identifica com a “tia”, mas procura assumir o papel de parentesco com a criança, no seu imaginário. Busca incorporar a “tia” diante da classe. Ela considera que o uso do denominativo pela criança é sinal de carinho. Assim, ela utiliza tanto “tia”, como “mãe”, quanto “vó”, o que ela considera saudável. A professora quer a proximidade com o aluno, quer essa maior intimidade na sua relação com ele.

“(…) eu quero ensinar, transmitir, e ao mesmo tempo, ser um um pouco mãe, inclusive eu percebo uma coisa, desde que eu... eu comecei a trabalhar, que eu comecei a pegar classe assim, pro ano inteiro, eu percebo que todo ano eu adoto uma criança, adoto de coração e alma, todo ano, isso não... não depende de mim, não sou eu que escolho, não sou eu que quero, não sou eu que quero, eu percebo as coisas, eu vou percebendo com o passar do tempo, todo ano tem uma criança que eu adoto de coração, que aquele eu quero levar pra casa, eu quero pegar no colo, eu quero beijar, eu não quero ele sentadinho e eu de pé, certo, eu queria sentar e por no colo, então todo ano me acontece isso, ou é o mais tímido, ou é o menor, algum aspecto ele teve que chamou a atenção do meu íntimo, porque não sou eu que quero, acontece.” (Profa. Maria).

Na fala da professora que não se importa com o tratamento, mas não admite se autodenominar “tia”, há com certo distanciamento da questão, indicando que ela, embora afirme não se importar, não admite confusão entre os “territórios” da professora e da “tia”. Nota-se que há uma recusa frente ao denominativo, pois não quer ser confundida com a “tia”, o que a leva a afirmar que na sua aula, há alunos que a chamam “professora” como forma de justificar sua tese.

“(...) só falta pegar no colo mesmo, né, ser ‘babazinha’ mesmo...” “(...) eu acho que não é confusão de identidade, não, eles sabem que eu sou a professora, tanto que tem criança que às vezes me chama de professora...” (Profa. Valquíria)

“... aquele ‘tia’, ‘tia’, ‘tia’, ‘tia’ me irrita...” “(...) eu sou a professora, não sou a tia, mas eles me chamam de tia... eu nunca falo tia, pro meus alunos, ó a tia quer assim, eu nunca falei...” mas, ao perceber que pode ter ‘escapado’ alguma vez ela emenda: “(...) pode ser que algumas vezes eu tenha falado, mas eu não percebi, mas na minha cabeça, eu sempre falei: a professora!” (Profa. Márcia)

Nota-se, nestas falas sua preocupação de afugentar a possibilidade de identificação da professora com a “tia”. Esse esforço, no entanto, nos pareceu superficial, pois todas as entrevistadas são denominadas dessa forma pelos alunos, e atendem normalmente às solicitações que eles fazem sem qualquer constrangimento. A negação frente ao denominativo nos pareceu apenas uma forma de firmar a ‘professora’ que cada uma delas vivencia, frente a uma situação nova que é a pesquisa que desenvolvemos, cujos objetivos elas não pareceram compreender integralmente.

Finalmente identificamos na professora uma postura que se diferencia desse quadro até aqui descrito. A professora apresenta um conjunto de falas, admitindo a ocorrência freqüente do denominativo, bem como indicando que ele não serve de definidor de sua imagem. Em todas as classes observadas, na escola, as crianças utilizam indiscriminadamente, e com freqüência, o denominativo “tia”, trazendo, como as próprias professoras afirmaram, apenas um hábito apreendido na escola pré-primária, e que vai desaparecendo até a 4a. série do primário.

“(...) quando eles chamam a gente de “tia” dá impressão que, sabe, eles se aproximam mais, né, que eles se tornam assim, mais afetivos, e eles se envolvem mais com a gente...” (Profa. Gláucia)

As imagens que a professora constrói de si são diretamente relacionadas ao nosso objetivo de investigação. Elas foram convidadas a manifestarem-se diante dessas construções do próprio imaginário para podermos compreender se há efetivamente uma representação da professora primária e como identificá-la. Por essa razão o uso do denominativo “tia” na escola primária contribui para a constituição da

imagem que a professora gera sobre si, sobre seu trabalho, sobre sua profissão. A partir daí avançamos na busca de quais são essas imagens para verificarmos se as professoras se percebem no exercício de uma profissão secundária na sociedade, ou seja, se elas incorporam a “tia”, aquela pessoa que apenas “cuida de criança”, ou se elas se situam em posição mais elevada na sociedade, considerando-se profissionais que, a despeito de serem denominadas “tia”, fazem do seu cotidiano um conjunto de práticas profissionais (ainda que mal remuneradas).

A professora, ao ser entrevistada, expressa uma imagem distorcida de si mesmas, em relação ao universo escolar, e, evidentemente, às suas práticas profissionais, cotidianas. Ao afirmar-se como profissional, porém verifica-se que ela fundamenta essa visão nas suas experiências passadas para comprovar sua imagem de professora, buscando identificar tempo decorrido com experiência adquirida.

“(...) hoje, né, hoje eu acho que eu me dou bem tanto no primário, como no ginásio, como no colegial (...) eu não sou a melhor professora do mundo, estou longe disso daí, né (...) mas acho assim, que eu me sinto bem, eu me sinto realizada, tanto com os adultos, eu acho... eu consigo... é às vezes fico pensando, falo, poxa vida, eu acho que eu, eu não pensava que eu conseguisse tudo isso, eu consigo, assim, ser diferente, sabe, eu acho que eu consigo transmitir tanto pra... pros alunos do colegial como pros alunos do primário, eu acho que eu mudo...”. (Profa. Gláucia)

A própria professora identifica sua situação de despreparo e de falta de condições para o exercício do magistério. Esta imagem é extremamente significativa, dadas as atuais circunstâncias cotidianas que ela vivencia, ou seja, salas cheias, heterogeneidade de condições em que se encontram os alunos, sendo que alguns têm os materiais solicitados outros não os têm, planejamentos externos a elas, entre outros aspectos. Em diversas ocasiões, identificamos a fala da professora que apresenta a profissão que desenvolve como um “bico”, embora ela própria não o aceite; porém não o nega. Assim, atribui à própria professora sua condição de profissional de segunda classe, embora isso não tenha sido sempre assim, na visão da professora.

“(...) inclusive o professor, coitadinho, tá ficando dum jeito que eu acho que daqui pra pior assim...” (Profa. Josefa)

“(...) vai querer ser professora quem não tem outra profissão, ganha dinheiro em outro lugar e vai ser professora nas horas vagas...” (Idem)

“(...) eu acho que a professora é uma profissional, e devia ter essa postura e não é o que você vê normalmente, o que você vê é a professora conformista, tá ganhando aquele mínimo e fica assim mesmo...(...) a professora já teve, assim, papel muito mais impor... muito mais nobre, vamos dizer, já foi muito mais respeitada, era uma figura importante (...) professora, nossa! Hoje não, professora é... eu acho, não muito respeitada, não é tida como uma pessoa muito... assim, nobre, como era antes não, acho que a professora ficou num plano assim, mero, do todo dia, e não é uma figura importante né, eu acho isso...” (Idem)

A caracterização da atividade da professora primária como um “bico” se faz claramente na fala da professora:

“(...) se eu vendesse pipoca na porta da escola, eu ganhava mais que dando aula...” (idem)

A professora, no entanto, se sente melhor na sociedade quando tem que “explicitar” sua profissão, dizendo que ‘é professora’, pois a representação do que foi a professora ainda aparece na sua fala, embora a grande maioria das entrevistadas não tenha alcançado aquela época que a imagem sugere, embora apresente o que pensa ter restado dela.

“(...) ficou um pouquinho do ‘status’...” (Idem)

“As pessoas quando né, falava de uma professora, nossa, professora era alguém assim, especial, importante, hoje, ser professora na maioria aí que a gente ouve, é uma pessoa qualquer né, parece que não se dão... não se dá mais aquela importância...” (Profa. Glaucia)

“(...) hoje em dia você, professor... você vê aquela pesquisa da Veja, uma professora que ia trabalhar com chinelinho havaiana e andava não sei quanto no barro pra chegar na casa, ela... olhe a decadência né, da imagem do profissional...” (Josefa)

Ela faz um movimento constante de ‘vai-e-vem’ entre a imagem antiga do ‘status’ elevado da professora com a atual situação de decadência da profissão. Quanto ao que fazem as professoras primárias para mudar sua situação ela diz que elas ficam muito ‘em cima do muro’.

“Ela não se autovaloriza.”(Idem)

Nesse fragmento, ela refere-se às professoras que não entram em greve para não terem que repor, aos sábados, as aulas perdidas. A situação vivida pelos professores em geral, para ela foi resultado da própria desvalorização que eles mesmos foram aceitando no seu campo profissional. Ela diz que o professor não se valoriza e não se respeita, e segue dizendo, em relação a isso, que atualmente os pais também não valorizam a professora, maltratam-na, desacatam-na, até mesmo os alunos o fazem.

“(...) e a professora é uma tonta que fica cuidando de criança, como se ela fosse uma babá...”“(...) e eu não sou babá, eu sou professora e eu coloco bem isso pros meus alunos...” (Idem)

A professora faz aqui uma referência à visão que a família tem da professora, manifestando ‘sua’ imagem dessas “visões externas”. Ela nos diz que a família de origem mais humilde, como é o caso da sua, a vê como uma pessoa que está em melhores condições sociais do que os outros. Quanto à posição social, a fala da professora nem sempre é coerente, mas truncada e cheia de contradições.

“... a mais metida da família, né (...) metida, é exibida, e a cheia de luxo porque o pessoal tem um ritmo mais simples mesmo né, então (ela aponta para uma mudança de postura e justifica) se bem que agora, tá mudando um pouquinho porque estão abrindo loja, firma né, então eles tão também assim, entrando em outro esquema, mas antes quando só trabalhava em fábricas, tecelagem, pedreiro (...) da família inteira a única que tem uma empregada sou eu (...) quer dizer, não faz nada, preguiçosa, trabalha na moleza é cheia de luxo (...) eles acham que eu ganho muito bem, que eu sempre assim, comparo que eu não posso reclamar e eu por meio período ganho ‘x’ a outra por meio período numa fábrica também ganha o mesmo tanto que eu...” (Profa. Ilza)

“...perdeu esse ‘status’, agora é daquele sentido que você falou realmente a professora é somente mais uma trabalhadora, tanto é, que antigamente uma professora não andava de ônibus, hoje (...) ela tinha charrete e o cavalo dela (...) ela tinha a casa feita pra ela, como um padre (...) era uma figura que chegava e tinha uma certa expressão na sociedade...” (Idem)

“...hoje acabou completamente, hoje acho que a professora pra muitos pais ela é encarada como figura estranha que interfere na vida do filho e interfere errado...”. (Idem)

O ‘*status*’ da tia, no âmbito familiar é o de *segunda* mãe, atribuindo-lhe um papel secundário nos momentos de decisão que envolvem a vida das crianças na família. Na escola primária, a professora também é a “tia” ou seja, aquela que cumpre determinações a cerca da vida escolar dos alunos, tomando decisões de pequena importância e cumprindo ordens referentes a assuntos de grande valor no universo escolar, até mesmo por falta de preparo em que se encontra. Esta situação se reflete em todos os aspectos dessa profissão, inclusive aqueles vinculados à remuneração, definidora do grau de importância a que estão presas todas as atividades remuneradas da sociedade capitalista.

5.4 *Prazer e sala-de-aula: o paradoxo do cotidiano*

Tanto a afetividade quanto a expressão “*gostar de*” podem estar ligados à temática do prazer que foi apresentada para a professora, na forma de: “é possível haver prazer no exercício do magistério da professora primária?”

Este tema foi sugerido para efeito de levar a professora a se manifestar sobre seu cotidiano, talvez de uma ótica sob a qual não tinha se colocado ainda. Ela fez um tratamento significativo sobre esse tema, o que nos possibilita pensar na ocorrência de uma visão de que certas atividades, ou mesmo certos momentos de sua prática escolar, são denominadas *prazerosas*. A professora vincula o prazer ao “retorno” (efetivação da aprendizagem) que os alunos apresentam em função do trabalho realizado por ela.

“eu sinto prazer, eu sinto prazer, eu gosto de trabalhar, principalmente quando... quando eu começo a sentir o retorno... o retorno da criança, aquele que você ensinou, quando você... quando você vê o retorno, é alegria pra gente, a gente se sente bem, eu acredito que a criança também...” (Profª. Maria)

“eu acho muito difícil explicar, aí eu vejo que expliquei, que todo mundo conseguiu pegar, nossa, por dentro de mim tá pulando, tá hiper feliz, e quando isso acontece a criança, consegue entender, perceber aquilo que eu quiz, nossa, dentro de mim fica hiper contente, eu mesmo falo, ah... desse jeito vocês estão 10, né, estão ótimo...” (Profa. Diana).

O trabalho realizado pela professora se traduz em prazer pessoal na medida em que os alunos expressam, ao longo do ano, formas de assimilação do conteúdo que foi por ela desenvolvido. Em outros momentos, ela descobre o prazer proveniente de ocorrências dentro da sala de aula, tais como temas trazidos pelos alunos que possam ser aproveitados para a abordagem de algum ponto do conteúdo previsto no planejamento. Dessa forma, a professora busca dar espaço à criatividade vinculando os interesses dos alunos ao planejamento geral daquela série.

“... oh, gente hoje nós vamos aprender assim, assim, né, então é tirar do livro (...) então é uma aula assim... pra mim... eu não gosto, eu pessoalmente não gosto, se surgir na classe, eu acho que a gente aproveita mais e é mais gratificante pra mim, porque eu acho... me dou melhor com o que acontece...” (Profa. Helena).

A professora aponta as relações, vivenciadas dentro da escola, como relações prazerosas que podem incluir até mesmo o comportamento dos pais no processo de desenvolvimento escolar dos filhos. Aponta também para o relacionamento interno do grupo (das professoras primárias) como outra fonte de prazer, vivenciando momentos de reunião ou encontros fortuitos na sala dos professores, de forma mais intensa e agradável.

“Ah, eu acho que é estar com os colegas, estar na classe (...) eu acho... aí é tudo (...) a gente vai dormir pensando na atividade que vai dar, pensando na... na empolgação que eles sentem ao fazer aquele... a atividade, então é assim, a gente tá 24 horas por dia pensando neles, tudo... é em função deles; então eu acho que tudo na escola alegre, estar com os funcionários...” (Profa. Margarete).

Para finalizar a análise da presente temática, apresentamos três fragmentos segundo os quais a professora demonstra não apenas como vê o prazer na escola, mas como faz a síntese entre ‘prazer e profissão’, referindo-se ao caráter de abrangência com que o prazer a envolve:

“Olha, eu faço com prazer, até... é... eu procuro me controlar pra não levar a escola para dentro da minha casa...” (Profa. Márcia)

“...eu acordo de noite, até sonho, às vezes, eu acordo à noite, eu to lá, vem uma idéia, pra fazer dentro da sala de aula...” (Idem)

“... é eu não vejo o dia passar e nem as horas... às vezes, quando eu olho no relógio eu falo assim: vou dar tal coisa, quando eu olho no relógio: não vai dar tempo (...) você vai se envolvendo, que você não vê, eu acho que isso é prazer de gostar da profissão né, porque, uma coisa que você não gosta, você não vê a hora que passa, você fica de olho no relógio, você... não rende né, não sei, não tem prazer, e mesmo pesquisar, procurar né, se atualizar no assunto, você não faz isso, e quando a gente gosta, a gente... se envolve mesmo né, de qualquer... você tá andando na rua você vê uma coisa, você compra, pensando na escola, pensando nas crianças...” (Idem).

A professora sente-se completamente imersa nessas relações que ela denomina prazerosas e que decorrem da justificativa que usa para, além da simples permanência em uma profissão que ela mesma reconhece como desvalorizada, buscar nova definição do caráter que crê profissional na sua prática cotidiana: sua reiterada afirmação “gostar de”! Tal visão significa um desvio no exercício do magistério em relação ao papel que ela realmente cumpre no seu cotidiano, que exerce no universo do mercado de trabalho, marcado pelas relações valorativas entre produtor-produção-produto e mediadas pela forma ‘assalariamento’, implantada pelo capital, enquanto gerador de todas as relações traçadas no seio da nossa sociedade. Sua visão não gera, portanto, uma imagem clara do exercício do magistério ao qual está vinculada, mas apresenta imagens ofuscadas de seu papel dentro desse universo.

5.5 ‘Ordem’ como revelador da representação de relações profissionais

‘Ordem’: nó de relações

A escola, como instituição, se baseia na divisão de trabalho entre os seus agentes; e esta se dá pela hierarquia e pela presença da burocracia como forma de relação entre eles. Contudo, nesse “cenário”, falta citar um elemento que se destaca por ser uma espécie de elo entre todos os outros: a ‘ordem’. Este tema foi tratado ao longo das

entrevistas realizadas e nos revelou que existem três formas de ocorrência da ‘ordem’ na escola: a primeira refere-se à ‘ordem’ enquanto ‘organização’, ou seja, a disposição do espaço e dos materiais; a segunda, à ‘ordem’ enquanto controle, disciplina, fortemente presentes na prática da professora com os alunos, e, por extensão, entre eles; a terceira, às relações hierárquicas, travadas em todos os sentidos das divisões de cargos e/ou funções da escola. Analisaremos cada um deles em separado, fazendo uma síntese, no final, baseada nos três elementos.

5.5.1 ‘Ordem’ enquanto ‘organização’

No tema “organização”, a imagem que as professoras criam a partir de sua noção de ‘ordem’ revela a apresentação satisfatória (boa aparência, presença de todos os objetos exigidos em aula) do material escolar do educando, que, dentro deste padrão estabelecido, será visto como respeitador; entendendo-se que a posição contrária (não cumprimento das exigências) implicará na transgressão. Tal fato determina a avaliação comportamental do aluno através da apresentação e aparência do seu material escolar. O poder proveniente da professora se exerce à medida que o caderno se estabelece enquanto “espelho” que reflete sua prática profissional, codificada na organização do aluno.

“(…) aluno que é organizado a gente incentiva né, vai incentivando...”
(Profª. Márcia)

“Caderno, não gosto de caderno relaxado...”, (Profª. Valquíria)

Tal ordem, em sala de aula, pode se apresentar mais flexível porém; a professora pode se apresentar menos interessada numa organização perfeita dos materiais sobre sua mesa ou ainda na organização das carteiras dos alunos (quando questionada sobre ela. Para os alunos, esta atitude pode gerar uma certa contradição, pois convivem com outras de caráter ordenador rígido, como, por exemplo, o fato dela não permitir que os alunos conversem na sala, ou pelo menos coibir as conversas o quanto pode. A vinculação entre ordem e organização é bastante clara. A professora atribui uma elevada importância ao tema organização.

“(...) eu acho que organização mesmo, organização, educação, sabe, tem criança que você vê que é muito mal educado, mal educado, não se organiza, é barulhento, não obedece, não ouve ordem, sabe?” (Idem)

“(...) às vezes até pára a aula, pára o professor, o que eu to explicando, pra... pra... pro aspecto da organização.” (Idem)

5.5.2 - ‘Odem’ enquanto disciplina

A ‘disciplina’ é um termo que aparece em boa parte das entrevistas, tendo sido mencionada diretamente ou indiretamente. Ela se faz presente até nas pequenas ações desenvolvidas pelas crianças dentro da sala de aula, num simples emprestéstimo do lápis ou da borracha. Um olhar de repreensão, um pequeno discurso sobre a disciplina, reportam-nos à ordem que ela considera ideal para o desenvolvimento da aula. Em cada ação pesa a possibilidade de não ser a hora adequada, ou não ser permitido, frente ao conceito de disciplina. O desvio da ordem turva a imagem de “disciplina” cuja imposição, feita pela “tia”, denota negação da imposição da ordem.

“(...) eu sempre fico assim prestando atenção, agora não é hora né, eu não fico brava, (...) agora não é hora, depois você combina, né; então eu, desde o primeiro dia, eu sempre falei, todo o dia você tem que falar né, porque eles escapam...” (Profª. Helena)

“(...) deixo que eles se organizem, eu não fico cobrando, olha eu quero que cole do lado, quero que cole embaixo (...) a criança tem que se organizar, a não ser que ela estiver perdida e peça ajuda...” (Idem).

Em determinados momentos a professora lança mão da ‘sua’ ordem acreditando atingir objetivos de caráter pedagógico. Deste modo, por exemplo, distribui os alunos pela classe em grupos de trabalho, sem que a eles esclareça os critérios utilizados na distribuição. O que vemos na sala de aula de acordo com os vários depoimentos, é o fato de conviverem organizações distintas, às vezes conflitantes, como a “ordem” da professora e a do aluno. As relações estabelecidas a partir da ordem presente na sala de aula fazem com que ela oriente tal prática na direção daqueles que se saem melhor nas atividades ali

desenvolvidas. Assim, emerge, aos poucos, uma ordem que faz com que a classe se sinta levada a aceitá-la tacitamente.

A proximidade entre o conceito de ordem e de disciplina, entre organizado e disciplinado, é evidente na escola, segundo as falas da professora. Ao referir-se à organização, ela está falando da disciplina. Quando relata outras realidades vividas na rede pública, levando-a a tecer comparações revela sua visão de ‘ordem’ e ‘disciplina’, como aparece no fragmento abaixo.

“(...) fiquei dois anos lá (em Santa Catarina, então lá você trabalha num ambiente, assim, aqui, de repente, me deu um susto, parece que eu nunca trabalhei aqui, nesse aspecto de disciplina de organização; então isso daí me deixa um pouco preocupada, disciplina de aluno é uma coisa que desgasta a gente né, a gente se desgasta muito, não com o trabalho em si, mas com a indisciplina...” (Profª. Maria)

Essa fronteira tênue entre ordem e disciplina nos permite inferir que a primeira, é ameaçada quando a forma de trabalho estabelecida é contrariada, desgastando-se assim, as relações entre todos os agentes e aqueles que gerenciam essa ordem. Daí relacionarmos a ordem/disciplina do aluno com a professora e desta com a direção: ambos se referem à mesma ordem que impera internamente na escola.

A professora não demonstra não ter consciência da “ordem/disciplina” como forma de controle do cotidiano de suas práticas escolares. Em nenhum momento ela se expressa conhecedora deste controle; no entanto, pode-se verificar, pela análise de sua fala, que esse tema é de vital importância para elas, de tal maneira que qualquer desvio nessa configuração de forças pode significar uma ameaça à ordem estabelecida na escola. A visão apresentada com relação ao poder da Diretora da escola pode no-lo atestar. A ordem interna existente dentro da escola, é aceita por todos tacitamente; muito embora haja ocorrências que, “aparentemente” atentem contra ela. O que se dá, na verdade, são formas diferenciadas do controle que impera no universo escolar.

5.5.3- A ‘ordem’ como ‘hierarquia’

A ordem da sala de aula está vinculada, portanto, a uma ordem maior que se percebe claramente: a ordem da escola. Assim, quando a professora se refere à ordem, está traduzindo uma “disposição”, dentro da qual cada indivíduo conhece suas obrigações, cumprindo-as ou sofrendo as consequências do seu não cumprimento. A professora nos dá uma imagem do funcionamento dessa ordem interna da escola que acaba se reproduzindo em sala de aula:

“(...) mesmo a direção, tudo organizadinho, olha é uma liberdade que a gente tem, você quer fazer uma coisa, vai fala pra diretora, nunca recebe um não, sempre elas concordam com a gente...” (Profa. Margarida)

Podemos verificar, na citação acima, que a “ordem interna” da escola está implícita em todas as ações desenvolvidas nas práticas escolares da professora (bem como em todos os agentes intra-escolares). A flexibilização da ordem não se dá a partir de momentos de confronto entre aqueles que submetem e aqueles que estão submetidos, mas na forma de concessões daqueles que detêm o controle da ordem, *para* com os subordinados. Este fato não significa necessariamente que a concepção de ordem, ou pelo menos as imagens estabelecidas por cada um dos agentes, pertinentes ao todo, a cerca da ordem da escola, ou da sala de aula, seja reflexo de uma ação unilateral e autoritária em todos os momentos, mas significa que ela é vista como tal por aqueles que a ela estão submetidos. A professora nos apresenta essa situação de duplicidade na relação entre os agentes frente à ordem:

“(...) mas se a gente tiver que conversar com a *dona* (...a diretora) ela não é assim... (...) o ano passado ela conversou com a gente, falou que não queria aquela distância, sabe, ela mesmo que colocou que não queria ver aquela distância com professores e direção, (...) eu sou diretora mas em primeiro lugar eu fui professora, né...” (grifos nossos) (Idem)

A ordem está presente até mesmo na forma utilizada pela professora para denominar a diretora: “dona”. Depreende-se uma estratégia interna que garante esta ordem, promovendo uma certa aproximação entre professora e diretora. Assim, quando a primeira quer fazer algo passível de incompatibilidade com a ordem, uma outra professora “eleita”

“porta-voz”, em busca de aval, chegando até a Diretora, sendo então considerada pessoa corajosa, porque se encarregará de fazer a ligação entre a direção e as professoras. Percebe-se, então que a ordem é contestada ou ameaçada sempre que a professora quer fazer algo diferente.

“(...) e todos corajosos, a Ilza, por exemplo, ela, se tiver com medo de alguma coisa, a Ilza toma a frente, vai, consegue né... (...) ela é assim... mais, mais disposta, sabe... (...) porque sempre tem aquela pessa mais aberta, mais disposta... porque tem uns que é meio retraído...” (Profa. Margarida).

5.5.4 ‘Ordem’: uma síntese

A partir do exposto podemos identificar, na professora uma postura de perfeita submissão à ordem escolar, de tal maneira enraizada, que dela também se utiliza em suas práticas cotidianas, legitimando-as e fortalecendo-as. As poucas possibilidades da contestação dessa “ordem”, ocorrem, ainda, dentro de limites e parâmetros que na verdade não comprometem e não a ameaçam. Tal comportamento de submissão a torna limitada enquanto portadora de uma gama de poderes de decisão, uma vez que suas atitudes, segundo sua percepção, será sempre balisada pelo poder de decisão que está nas mãos da direção da escola.

Esta situação da professora primária, marcada pela ‘ordem’, não parece incomodá-la nem mesmo parece levá-la a almejar mudanças significativas, mesmo porque além de aceitá-la, com ela concorda até mesmo dela se beneficia, pois lhe confere (segundo sua visão) poderes (pequenos, é bem verdade, mas poderes) sobre os alunos. Essa condição não nos pareceu muito clara para a professora: ela transita entre a submissão à ‘ordem’ da escola e as suas práticas de tal maneira que não se sente pressionada por aquela; outrossim, a encara como um instrumento útil para a condução de seu trabalho. Ela, portanto, não se dá conta de estar submetida a uma determinada ‘ordem’ que lhe é

exterior comandando o seu cotidiano e limitando seu poder de decisão, assim como não parece consciente de reproduzir todo este esquema.

5.6 O salário como referencial de uma imagem (truncada) da professora

Salário: a marca da inferioridade

Ao analisarmos os depoimentos das professoras quanto ao tema salário, pudemos classificá-las como “desprestígio salarial”; “profissionais mal remunerados”, “marginalizadas” pelo Governo Estadual; “ajuda” ou “complemento” da renda doméstica”. Há similitudes e disparidades quanto ao tema: manifesta-se uma visão que vai do desânimo à defesa da condição profissional que vivencia. Há um tom de conformação no modo como se expressa: o desânimo de ganhar pouco adapta-se à falta de perspectiva de mudanças profundas na situação. O salário recebido pela professora primária à leva, uma vez por mês a rever sua condição de trabalhador extremamente mal remunerado.

“(...) tá dando pra sobreviver, pelo menos, para minhas despesas dá, porque quem me sustenta é o marido, né, não sou eu que sustenta ele (ri)...” (Profa. Márcia)

“(...) tem hora que você fala: eu estou me matando por aquele tanto de salário né, (aí apresenta o contraponto) mas, se você for ver (...) o salário, você não dá nada, então... e desde... acho que desde que você entrou na escola, eu esqueço até do que recebo, eu só fico brava assim, quando vem, final do mês você recebe todo aquele rio, eu fico... eu quero fazer isso, isso, isso, não dá... mas passa, você esquece, eu esqueço do salário (...) não é o salário que vai te realizar nunca, né, então eu sou livre, eu faço o que eu quero, tenho liberdade, então é isso que é importante pra mim...” (Idem)

“Olha, salário... salário é aquele mesmo, né...” (Idem)

Vê aí um discurso em que classifica seu trabalho como “pobre”. Afirma que escolheria outra profissão se pudesse voltar ao tempo em que adentrou no campo da educação e faz uma comparação entre o seu salário e o da empregada doméstica.

“(...) porque eu ganho pouco, porque um mês de salário meu vai pra empregada...” (Profa Margarida)

As professoras entrevistadas, na grande maioria não têm empregada, mas fazem a comparação do que ocorreria se quisessem ter uma empregada, para se verem mais livres a fim de se dedicarem mais ao seu trabalho. Teriam que dividir seu salário com ela, na melhor das hipóteses. A professora considera o salário uma miséria para qualquer, e dispara contra a condição de “tia” ou de “mãe”:

“(...) a miséria que a gente ganha, a miséria mesmo, se for comparar é miséria mesmo e você está sendo uma tia, está sendo uma mãe de aluno...”. (Idem)

Vinculada a imagem de desprestígio e de profissionais mal remunerado, marginalizado pelo Governo do Estado passam por crises que às vezes as levam a falar de forma evasiva sobre o salário,

“(...) eu acho que tá deixando *um pouco a desejar* (grifos nossos), tá sim...”(Profa. Maria)

Tomando a questão a partir de outro referencial, constatamos que o poder aquisitivo nos últimos dez anos, aproximadamente era outro. A professora nos fala desta diferença, primária comparando os anos de 1986 e 1994:

“(...) em 86 o meu poder aquisitivo era bem maior (...) eu fazia muito mais coisas do que eu faço hoje né, mas eu acho assim... não tem muito, muito, como é que fala... muito que a gente faz né (...) Com prar as coisas pra criança, eu comprava em muito mais quantidade do que hoje né, hoje não dá...” (Profa. Joana)

O salário da professora primária é inferior em relação a outros tipos de ocupação remunerada e mesmo a outras profissões no Estado e, quiçá, no Brasil. Tornou-se “complemento”, “ajuda” no orçamento doméstico, muito embora não aceite, propriamente a imagem de que seu trabalho seja secundário, mesmo para a família, pois, ela nega ser seu salário, uma contribuição para o orçamento doméstico. Comprendemos que isto poderia significar desvalorização profissional.

“É, no meu caso a... ajuda né, agora não é um dinheiro que a gente depende totalmente dele, mas já chegou a fase de depender do meu salário, por quê? Porque ele ficou desempregado; então é o que é, um dinheiro que ajuda, principalmente a gente que tem três filhos e nenhum trabalha, né...” (Profa. Joana)

Diante da família, a professora se percebe como um profissional de segunda classe, à media que seu salário pouco pode oferecer em termos de compromissos que exigem maior remuneração. Este fato a leva a produzir uma percepção baseada na representação social de professora primária, que a classifica como “tia” ou qualquer outro denominativo, ou como “professorinha”, diminutivo pejorativo indicador dessa condição inferior da professora enquanto trabalhador remunerado. No fragmento seguinte, verificamos claramente o vínculo entre a visão da família e a representação social da professora. Destaque-se a negação da professora do conceito de ‘secundário’ que eventualmente se queira atribuir à sua profissão, na tentativa de defesa da sua condição de professora primária, e que se constitui frágil, pois ela é contraditória.

Entrevistador: Eu queria entender, como é que a família enxerga o trabalho da professora?

Professora Joana: É como o povo né... salário pequeno, né, é como o povo né, e já... tá tachado...

Entrevistador: É aquele que fica de lado, secundário...

Joana: Não, na minha casa ajuda, ajuda bem, mas só que é... se fosse depender dele...

Entrevistador: Nem pensar em depender dele...

Joana: (...) morreria de fome.

A professora afirma que reconhece o baixo valor seu salário, mas mesmo assim diz que vale a pena. Faz também uma comparação com o salário de meados da década de 70 com os salários de hoje, referindo-se ao fato de ter que, naquela época trabalhar em dupla jornada para conseguir pagar um curso superior. Considera o salário da professora primária um descaso:

“Ah, eu acho que é muito, muito pouco tá, eu acho que a gente, pelo que faz, porque, ah... todo e qualquer profissional aí né, até o governador, presidente, todos tiveram que passar pela professora primária pra chegar onde estão...” (Profa. Glaucia)

“(...) a gente tá vendo assim, que nosso salário tá cada vez mais achatado, vai chegar eu acho que vai chegar o tempo que o professor vai dar aula por esporte, por ‘hobby’...” (Idem)

“(...) é melhor ser babá, em termos de salário!” (Idem)

“(...) eu vou ter que trabalhar e dividir meu salário com a empregada, quer dizer não vai resolver meu caso, né...” (Idem)

Evidentemente, não tem empregada, pela razão exposta. Quando levada a comparar, em termos salariais, a professora, a babá e a empregada doméstica, ela nos diz que “é melhor ser babá” o que contradiz com toda a defesa que faz em relação à profissão que desempenha, evidenciando-nos ser conceito ambíguo dos aspectos profissionais que a envolvem, por conta de apresentar-nos esse “sobe-e-desce”, quando discursa sobre profissão, salário e ‘status’ profissional. Sua constatação da situação e sua conseqüente recusa da imagem pejorativa da professora primária, sobretudo quando colocada em comparação com outras funções fazem-na sentir-se “encantada” com a opinião geral em “favor” de sua profissão frente às demais. que o senso comum apresenta como inferiores, apesar de não haver fundamentos práticos para tal imagem, ela se ‘encanta’ com essa distinção em *favor* da professora e afirma sentir-se perfeitamente bem na sua atual opção profissional.

Apesar de considerar baixo seu salário, a professora, em determinados momentos, busca “firmar” uma espécie de justificativa pelo fato de exercer o magistério quando apresenta as diferenças salariais dentro da categoria. São falas que indicam uma espécie de conformação diante daquelas que ganham menos ainda, seja por terem menos tempo de serviço, seja por benefícios incorporados ao seu salário.

“(...) naqueles que eu vi aí, acho que eu ainda estou ganhando melhorzinho que todas elas aí, viu (...) porque uma diz que recebeu 260 não sei quanto, outro duzentos e eu recebi quase 370...” (Profa. Valquíria)

Nesta expressão, é sutil a apresentação dos indícios da justificativa profissional pela via da satisfação a que nos referimos: “estou ganhando *melhorzinho*”. Não é *melhor*, pois o salário de todos é baixo, mas há aqueles mais baixos ainda. Também a expressão “recebi quase 370...” para referir-se ao seu próprio salário, demonstra que não o considera tão baixo. Para estabelecermos um referencial de análise dos salários, podemos dizer que o salário mínimo da época era cerca de CrR\$100.000,00 (Cem mil cruzeiros reais) o que significa que a professora que possuía o maior salário, na escola em questão, recebia um salário relativo, aproximadamente a pouco mais de três salários mínimos e meio. Quanto às diferenças salariais que registraram, encontramos aquelas que se baseiam na diferença de formação escolar e acadêmica entre elas além dos professores denominados “P 3”. Elas se opõem contra o fato de ser a categoria dos professores estaduais muito grande, daí sua falta de organização.

“(...) porque vê bem, o professor P3, tá certo, ele fez uma faculdade né, fez uma faculdade, por exemplo de letras, eu também estou fazendo faculdade de pedagogia, mas só que eu não vou receber como professor P3 (...) se for ver, aí eu mereço um salário melhor, né...” (Idem)

Surge na escola a fala que nos remete à condição de “efetiva” como um objetivo a ser alcançado. Tal objetivo não acarreta mudanças profundas no exercício do magistério da professora primária, uma vez que não significará uma remuneração mais expressiva diante dos salários pagos a outras profissões na sociedade em geral. No entanto essa busca da condição de “efetiva” demonstra que essa função da professora desconsidera os baixos salários pagos na educação em troca da segurança na ‘carreira’. Há a sugestão de que para a carreira à qual a professora tem acesso, é suficiente desviar o olhar da professora da temática ‘salário’ para uma outra questão: segurança pela efetivação (ganhar pouco mas não ser nunca demitida).

“(...) gostaria muito de... de ser efetiva, eu acho assim, é uma profissão que não paga bem né, mas... eu acho que já que você gosta... você tem que procurar... ficar ali né...” (Profa. Ana)

Na fala da professora surge, com freqüência, uma justificativa para o valor do salário, no sentido de amenizar o efeito do baixo valor recebido mensalmente, através de um artifício imaginário que pode ser

encontrado a partir de um ‘dito’ popular que justifica baixa remuneração como condição melhor do que nenhuma remuneração (“melhor pingar do que secar.”)

“(…) pra mim compensa (...) então é *melhor pingar, do que secar*, né... não é verdade? (grifos nossos) (Profa. Ana)

“(…) Mesmo ganhando pouco eu gosto do que faço.” (Idem)

A partir daí a professora começa a justificar o exercício do magistério “pelo gostar”: ela justifica que o salário é baixo pela condição de mulher, pois a representação social sobre o trabalho da mulher é baseada na condição de inferioridade e não vê com bons olhos, segundo ela, quando a mulher-esposa ganhar mais que o marido. Diante da família o prestígio da professora primária não é dos melhores.

“(…) Não, eles (sua família) sabem... eles sabem que professor ganha pouco, né, mas é o que eu disse é... melhor... meu pai, meu pai sempre fala isso, é melhor você estar ganhando... um pouco do que não estar ganhando nada...”. (Idem)

Para ela é ‘lugar-comum’ o salário baixo do professor em geral. Busca uma razão para continuar aceitando a sua condição e o seu salário: ele “*ajuda* na família”. Considera sua profissão desvalorizada de diversas formas na sociedade, mas acredita que tem que aceitar esta condição de profissional de segunda classe. Sabe que o valor do trabalho de magistério é muito pequeno e relativo, pois a é muito mais encarada como mãe, como ‘empregada doméstica do lar’ do que, propriamente, como uma profissional com responsabilidades sociais e profissionais. Faz, então, uma comparação com a mulher que fez o curso de medicina, permitindo-lhe ser alçada à condição de profissional: a família se desdobra para que a filha (formada em medicina) exerça sua profissão, garantindo-lhe condições para que se mantenha nela. O mesmo não acontece para a professora primária.

“(...) uma médica deixar de ser médica, uma família, a sociedade, a família em si vão proteger de várias formas uma médica, pra que ela continue (...) para que ela possa exercer a profissão dela, tem mãe que vai passar a noite, todo dia na casa da filha porque a filha precisa trabalhar e não pode deixar as crianças sozinhas (...) Porque nossa, gente, que sacrifício que foi pra essa filha ser médica, agora não vai poder exercer?! Não eu ajudo a cuidar dos filhos... professor, jamais vai fazer(a família) (...) Então daria pra você ser uma profissional em cima, desde que a coisa fosse valorizada de uma tal forma que as pessoas, que a sociedade visse que realmente tem valor...” (Profa. Ilza)

Como podemos ver nesse fragmento, ela busca basear-se na comparação com outras profissões de valor-salário maior como uma forma de estabelecer um critério de valoração, segundo o qual ela se permita concluir que sua profissão possui um valor secundário: primeiro a mulher-professora é mulher-esposa, é mulher-mãe, indicando uma hierarquia que a sociedade impõe à professora por conta da função feminina de educadora dos filhos no lar. Esta situação leva a professora a ser considerada “livre” para exercer sua profissão depois de cumprir com todas as suas ‘obrigações’, com todos os “papéis sociais” da mulher. Ela *até* poderá se dar ao luxo de deixar o lar e entrar no mercado de trabalho, ter salário (não importando o quanto ganha, pois, por menos que seja, ele é secundário, descartável até), ter até garantias que qualquer trabalhador possui, mesmo que tenha que se submeter às condições mais humilhantes por que um trabalhador pode passar. A grande diferença, porém entre o valor da mulher ‘dona-de-casa’ e o da ‘mulher-professora’ reside exatamente na condição de remuneração da segunda. Ela considera essa diferença fundamental.

“(...) o serviço de casa nunca acaba, você faz, faz, quando você vai ver, tá por fazer ainda, então é por isso que ele não é valorizado né, acho que é dessa maneira... agora, só que todo mundo fala né: você trabalha? Não, sou do lar, quer dizer, não faz nada em casa né, mas o pouco que faz, já tá fazendo (...) é um trabalho que não tem valor, por quê? porque não recebem nada em troca daquele serviço então é por isso que elas não dão... não dá valor mesmo né, (...) não é profissão, não é considerado (...) como uma profissão porque não tem uma remuneração; agora o trabalho, por menos que eu ganhe na escola eu (es)to ganhando, então ele é remunerado por mim, certo, agora o de casa já...” (Profa. Joana)

A professora parte da comparação de sua condição com outras profissões ou serviços que já desenvolveu para concluir que sua permanência na Educação, enquanto profissional do ensino não é por causa do salário, e convida-nos a refletir na possibilidade de explicar sua condição de trabalho pelo ‘destino’ que a submete de forma irreversível à condição de professora primária.

“(...) ganhava o dobro... mas quis ser professora e a partir do momento que eu prefiro o CB, eu acho que a minha profissão, eu tenho que fazer isso, eu tenho que fazer...” (Profa. Agela)

O salário baixo a leva a evitar todas as ocasiões em que ele possa ser evidenciado de alguma maneira. Uma dessas ocorrências refere-se aos ‘holleriths’, aos demonstrativos de salários, que todos os professores recebem mensalmente, indicando os valores recebidos. A condição humilhante de salário baixo a leva à ocultação desses valores, dando preferência a que ninguém a incomode no sentido de desejar sabê-lo constrangendo-a, ou seja, ela busca, no isolamento, na não divulgação do salário ou discussão efetiva sobre ele, uma maneira de não ter de enfrentar essa espinhosa questão: como receber tão baixos salários e não abandonar a Educação? Como não abandonou a profissão de professora primária?!

“(...) também, ó, eu ganho o meu, mas também não quero saber quanto você ganha (...) você chegou a pegar (...o tempo em que...) o hollerith era aberto? (...) O hollerith aberto aí... era uma vida, uma encrenca né, até você achar o seu lá no meio... era uma encrenca né, até que começou a vir fechadinho né, foi a melhor coisa que aconteceu (ri)”. (Idem)

De outra feita, utiliza-se da temática da qualidade para afirmar-se diante da questão acima; exatamente para manter-se íntegra na sua decisão de ser professora primária. Afirma que não se pode diminuir a qualidade do serviço prestado por causa do baixo salário, mas deve-se lutar por sua melhoria, não deixando de dedicar-se. Essa forma de se expressar apresenta todo o investimento que acredita dever de uma professora, para que possa ser enquadrada na categoria de “boa profissional” independente da questão do salário. Essa contradição, “ganhar pouco e gostar do que faz” expõe a professora diante de si

mesma e a deixa indefesa, sem que, no entanto, disto se aperceba. Ou então, se o percebe, oculta-o.

No tema salário, encontramos falas no sentido de não considerar inferior o salário da professora; abrindo, assim, uma outra via de compreensão da justificativa que se refere à permanência da professora na sua profissão. É uma forma de compensar, ao nível do imaginário, as tantas dificuldades encontradas ao longo desta atividade profissional. Tal forma de manifestar-se, defendendo o próprio salário, ainda que ínfimo, não deixa de ser uma maneira de afastar a questão da permanência na Educação pela via da argumentação positiva.

“Toda profissão tem seu salário, né, o nosso também temos, em vista, o pessoal reclama, não tá pouco, está igual, né, apesar que a gente lida com várias crianças, tem que ter paciência mesmo.” (Profª. Ana)

Ao dizer “tem que ter paciência”, pode estar se referindo tanto ao fato de suportar o trabalho com as crianças como ter paciência diante do salário que recebe.

Diante da temática salário, a professora se encontra completamente desprovida de argumentos que expliquem para ela mesma sua condição de trabalhador remunerado. Sua percepção torna-se, então, mais difusa e contraditória, pois ao mesmo tempo em que admite a aviltante situação em que se encontra (referente ao salário) busca eximir-se da falta de um maior “comprometimento” com fatores que, apontam para mudanças que certamente possam ocorrer (das greves, de que trataremos a seguir), justificando-se pela via da afetividade, do *gostar do que faz* ou por outras formas de expressão que desviam o centro da questão para outros temas. Compreende-se, a partir dessa constatação, a crise da representação da professora primária, pois ela se encontra numa via de mão dupla: por um lado capta a representação social do que foi a professora primária em outros tempos, como tendo uma importância significativa na sociedade bem como recebendo uma remuneração mais adequada às exigências que dela se faziam; por outro, ela vivencia uma condição ultrajante no exercício do magistério dadas as condições salariais que hoje a envolvem, levando-a a ser classificada entre as mais baixas ocupações remuneradas da nossa sociedade. A possibilidade de alterar esse quadro será verificada a partir da matriz ‘greve na escola pública’, através da

qual estaremos investigando como a professora “se percebe” diante dela, na tentativa de compreender sua ‘opção’ pelo exercício do magistério, bem como sua permanência nele, apesar de condições tão adversas. A temática da greve, dela trataremos na próxima seção.

5.7 Na trilha da greve: a busca da representação da professora primária

Condições materiais versus prática das professoras primárias

A situação vivida pelos professores da escola pública do Estado possui uma representação ampla no seio de nossa sociedade: ganham muito pouco (embora não se possa dizer que há uma idéia de quanto é esse pouco), porém ganham muito pelo que fazem! Este senso comum, surgido dos grandes formadores de opinião pública, leva as pessoas em geral (dentre elas, até mesmo professores) a considerarem a greve de professores como sem fundamento, pois a imagem feita da greve, na população, já se cristalizou como negativa e como prejudicial; imagem esta muito mais forte do que aquela, que as categorias profissionais buscam trazer à tona, de que a greve é (na pior das hipóteses) um mal necessário, pois visa elevar o nível de salário e melhoria das condições de trabalho. A greve de professoras primárias encontra-se em pior situação, anda por ser a clientela composta de crianças entre 7 e 10 anos de idade, o que, na prática, significa serem alvo de cuidados ainda especiais por parte dos pais. Estes não as querem fora da escola (independentemente do fato da qualidade de ensino, das condições da merenda, ou de quaisquer outras). Portanto a representação social da greve de professoras primárias é de que querem alcançar mais do que lhes é de direito, uma vez que elas ‘apenas cuidam de crianças’ e sendo que algumas não são nem sequer bem formadas’. Essa representação confirma aquela de que ‘professor não faz nada, portanto não pode reclamar de salário baixo’. Em situação de entrevista ocorre da professora se referir aos alunos que perguntam-lhe: se ele trabalha ou só dá aula!

A representação que a professora possui de greve se dá como a “sua” representação, o que não significa que não contenha elementos da representação social sobre a greve; pelo contrário, ela é feita com os

elementos que aquela lhe fornece. Sendo assim, ela constitui uma representação não favorável em relação à greve como tendência predominante. Porém se ocorre-lhe uma situação difícil, pois a representação de que sua função se vincula à afetividade, ao trato com ‘os pequeninhos’, esbarra em níveis salariais tão baixos que ela não se convence de que ‘somente’ isto basta. Essa condição de contraditória e de dúvida coloca-a diante de si mesma e diante da questão colocada na seção anterior: por que continuar a ser professora se a remuneração é tão baixa? É a partir deste quadro que passamos a mostrar como elas “se percebem” frente à temática da greve.

As professoras foram provocadas a falar do tema “greve na rede pública” e, em particular na escola primária, gerando uma reflexão marcada por contradições, reticências, declaração de intenções, avaliações do caráter íntimo de tais movimentos, enfim uma série de imagens que constituíram um interessante painel do pensamento e do seu comportamento das em geral. A professora primária da escola em estudo pode ser classificada como não favorável ao movimento grevista na rede pública do Estado, muito embora seja uma fala contraditória que não nos possibilita afirmar que todas as entrevistadas possuam esta posição.

A fala da professora é, como dissemos, contraditória. Há momentos nos quais ela se apresenta favorável à greve e outros em que se apresenta não favorável ao movimento grevista. Todas elas porém, apontam para uma espécie de denominador comum: em geral elas se manifestam contrárias, não ao movimento em si, mas à reposição dos dias paralisados, marcada pela exigência diferenciada que o Governo Estadual faz em relação às professoras primárias e aos demais professores da Rede Oficial. Contudo as professoras desse grupo buscam justificar sua postura frente ao movimento grevista, buscando uma espécie de isenção de sua posição. Para a professora, o tema representa certo perigo, pois diversos empecilhos surgem quando tais movimentos eclodem na escola pública, muito embora ela manifeste uma opinião formada a respeito da situação vivida.

A greve na Rede Pública vive uma divisão de confronto entre as professoras ditas ‘primárias’ e o restante dos professores, pois o Governo Estadual trata diferentemente as primeiras em relação aos segundos.

“...quem segura os dias letivos da escola, entre aspas, é o primário tá?! É o primário, porque no calendário eles não quer nem saber se tem 10 mil aulas, se você tem que dar 5, 400 ou mil, é dias letivos e ponto final né...”, (Profa. Márcia)

Este fragmento nos mostra uma clara visão das distorções causadas pelos órgãos centrais de decisão da Educação Pública do Estado, uma vez que, com essa medida (de exigências diferenciadas), o Governo Estadual acaba por colocar as professoras primárias contra o restante dos professores e vice-versa, enfraquecendo o movimento grevista. A professora primária sente-se sobrecarregada com os resultados do movimento, à medida que, ao fazer a greve, a categoria aceita o calendário de reposição, levando-as a uma extensão das aulas por períodos em que normalmente já teriam vencido o ano letivo, como aquele das “festas de fim de ano”. Este fato levou a professora, que foi grevista em anos anteriores, a desistir do movimento presentemente; bem como também a levou a desacreditar desta espécie de manifestação por não achar que possa resultar em melhoras nas condições salariais ou mesmo nas de trabalho. A questão da reposição é um dos elementos marcadamente definidores do posicionamento que acabando colocam contrária às greves, muitas vezes, por se sentir injustiçada frente ao restante da categoria.

“...para o P3 é fácil fazer greve, eu não sei que eles fazem um raio de um que eles repõem num instantinho... né, porque nessa escola eu já fiz na outra escola, e era sempre assim, até que um dia eu falei, chega!”
(Profa. Márcia).

Identificamos que as professoras que optam pela greve, fazem-no a despeito da reposição, pois algumas delas negam-se a repor os dias ou aulas perdidas, caracterizando como injusta para com a categoria, e afirmando inclusive, que “também” não deveriam repor os dias paralizados:

“Então eu acho que a situação do P1 na greve é difícil também. Porque, depois a reposição de aula do P1 é mais difícil que o P3 (...) ganhamos reposição ainda em cima...” (Profa. Angela)

“...quer dizer, eu não repus, eu não repus uma aula minha, eu justifiquei tudo, a P1 também devia fazer isso.” (Idem)

Criando-se, uma situação heterogênea e dispar dentro da categoria, a professora, às vezes, se refere àqueles que optam por não fazerem a greve, como profissionais que não desejam repor as aulas perdidas, posteriormente; concluindo tratar-se de aproveitadores do esforço e da coragem alheia.

“(...) eu penso em fazer uma greve eu vou e faço uma greve, mas eu sei que tem muitos que não me conhecem, mas eu sei que estão lutando por isso; por quê? porque tem pessoas que tem essa cabeça de que enquanto outros estão lutando, eu to trabalhando, eu não preciso repor aula...” (Profª. Joana)

Ao dizermos, no início, que a fala da professora no tocante à greve, é contraditória, estávamos nos referindo concretamente àquelas que, embora classificada de “não favorável à greve” apresenta razões pelas quais o movimento grevista é visto como instrumento legítimo de luta por melhores condições de trabalho da categoria. O fato porém, de não haver participação do movimento coloca-a em situação de confronto diante dos grevistas, fazendo-a sentir-se constrangida diante da situação que se cria com tal atitude.

“...mas eu acho assim que greve tem dois lados: se você não forçar a barra não sai nada, só que o professor não é unido tá...” (Profª. Márcia).

Em outros momentos, ainda, a mesma professora aponta para as particularidades que colocam o professor “contra a parede”, diante da possibilidade de passar por sérias dificuldades financeiras em função da greve:

“...e tem outro lado dele também, cada professor tem um caso, que ele depende da família té, se ele paga aluguel, se para isso, paga aquilo, se ele fizer greve e ficar sem receber... quando chegar aquele dia... ele tá apavorado né...” (Idem).

Embora ela mesma não viva a situação apresentada, uma vez que sua família não depende de seu salário para se manter; segue descrevendo a situação daqueles que sobrevivem em função do salário, pois ficam em situação complicada para saldar seus compromissos financeiros. Diante disso não apresenta uma clara disposição pela greve, embora admita sua importância, dela distanciando-se por conta da reposição e por motivos de ordem financeira que não a atingem diretamente.

Veza por outra a fala da professora não apresenta posição definida frente às greves, pois ela própria não se posiciona claramente frente à questão, deixando um vácuo na compreensão, que desejamos efetivar, das imagens que produz sobre esse aspecto de sua profissão:

“(...) é, eu aderi à greve, agora este ano não, eu... não sei...; Ah sim, é um direito do trabalhador, né..., mas eu acho que isso aí não funciona, né, quer dizer funciona...(...) funciona, né...” (Profª. Margarete).

Sua adesão pode se dar ou não, porém não se obtém da sua fala uma disposição clara de participar do movimento. Ela, no entanto, atribui, às vezes, importância ao fato da greve ser um direito para, em seguida, desmontar o próprio argumento, revelando total descrédito quanto à praticidade desse “direito”. Sua fala é marcada pela contradição, talvez gerada pela situação de entrevista. Os depoimentos da professora favoráveis à greve, apesar de identificar diversos problemas referentes ao movimento, considera-a importante, pois a condição salarial leva a profissional a lutar por melhorias, chegando mesmo a dizer que “não se deve acovardar-se” e participar dos movimentos grevistas, pois é a luta de muitos em favor de todos:

“...a gente tem que... tem que lutar para melhorar, tem que brigar mesmo (...) às vezes a gente se envolve nela, vê que tá assim um momento muito decisivo, que a gente não pode ficar de fora, de jeito nenhum (...) só que a gente não pode se acovardar não é, se é uma maioria que vai, você tem que seguir a maioria...” (Profª. Maria)

Há uma referência clara à greve e ao salário, demonstrando como encara a ação de enfrentamento que ela crê acertada, para reverter sua condição em termos de remuneração. Sua disposição é claramente favorável ao movimento, embora dê sinais de certa indisposição.

“... e ao mesmo tempo as greves cansam a gente sabe, às vezes dá um cansaço, um esgotamento, de repente você volta da greve, não conseguiu o que queria e fica aquele... a gente volta desmotivado, então, conforme a época você não tem nem ânimo para entrar na greve, não dá vontade porque você já prevê o resultado...” (Profª. Maria).

Esse “vai e vem” entre posicionar-se a favor e contra a greve revela falta de perspectiva política, pois não é recusa propriamente do

movimento, enquanto reivindicação de melhores salários, ou mesmo de outros benefícios; mas é incapacidade de resolver o dilema que tais movimentos colocam.

Visualizando o conjunto das falas sobre a greve, notamos que a professora que opta pela não participação do movimento grevista, embora já o tenha feito anteriormente, apresenta diversas justificativas para seu presente posicionamento. E isto não é propriamente busca de uma razão para descaracterizar tais movimentos como legítimos, mas para isentar sua atitude de qualquer sentimento de culpa. No entanto podemos identificar que existe um certo desconforto quando tratamos do tema com essas professoras, em razão de que a greve cria uma “atmosfera” de insatisfação de umas com as outras: daquelas que entraram em paralisação, com relação àquelas que não entraram. Por sua vez, as primeiras se vêem diante de situações que não são totalmente animadoras frente ao movimento grevista, pois sentem-se frustradas duplamente: os baixos salários e os poucos resultados obtidos nos movimentos. Apesar disso afirmam sua importância como instrumento de “luta” e de esperança de melhores condições salariais.

O conjunto dos depoimentos sobre a greve nos mostrou também professoras que perderam, em grande parte, a disposição de aceitar nas greves o seu caráter de luta por melhores condições salariais e materiais para desenvolver seu trabalho. Entre elas há um grupo que optou por uma outra via: a da descaracterização da greve como instrumento legítimo (embora não saiba apontar outros instrumentos) pela aceitação das condições em que vivencia seu cotidiano de trabalho. Contudo todas as professoras sentiram-se ‘abaladas’ pelo simples fato de tratar do tema, em situação de entrevista.

5.8 O ‘controle’ como definidor da “boa” professora primária

A postura, uma prática cotidiana de controle

O tema “poder” mostrou-se importante indicador dentro da escola para buscarmos as imagens que eventualmente as professoras geram sobre si mesmas e sobre sua profissão, diante de todos os agentes internos dessa instituição. Podemos identificar falas que revelam a “tia” sentir-se possuidora poderes de decisão dentro da

escola em alguns momentos; e outras que consideram a professora desprovida de qualquer poder de decisão dentro da instituição escolar. Ocorrem desdobramentos internos desses grupos de falas, pois o tema é muito abrangente e sugere diversos sub-temas, tais como: poder da direção, poder da professora, poder da burocracia da escola, poder de interferência externa dentro da escola.

A professora fala sobre a temática do poder vinculando-o à imagem que tem da hierarquia de cargos na escola, sobretudo, para referir-se à direção. Quando solicitada a falar do poder e de quem o detém dentro da escola, ela nos afirma categoricamente: “a diretora!” A direção, termo abrangente, utilizado para indicar a diretora e as duas vice-diretoras, aparece nas entrevistas, com frequência, quando tratamos desse tema. E a grande maioria das entrevistadas fala de maneira a não se enxergarem como detentoras de poder. Há uma certa submissão e aceitação pura de simples do poder da “direção”:

“(...) eu fiz aquela pesquisa que a direção *mandou* (grifos nossos)...”
(professora Joana).

O poder é visto como fruto das relações que todos os agentes travam com a direção da escola, segundo as quais, tais agentes (que não são da direção) têm o direito de opinar dentro do âmbito do trabalho de cada um, mas a professora não aceita que “qualquer agente” possa decidir sozinho qualquer coisa, sem que passe pelo crivo da direção. E quando tomam decisões isoladas, tal fato somente ocorre em circunstâncias especiais em que, momentaneamente, não haja na escola a presença de qualquer uma das três pessoas que ocupam cargos da direção. Qualquer decisão, tomada, no entanto, nestas circunstâncias será discutida com a direção, oportunamente, para obter o seu aval (ou não, provocando mudanças repentinas nas decisões tomadas). A seguir trazemos um episódio de entrevista no qual a professora nos fala sobre a temática do poder de decisão, apontando uma situação vivida pela professora Joana:

Profª. Ofélia: ...que nem a Joana, ontem, não sei se você percebeu a classe dela estava toda desorganizada, as carteiras... ela falou, não vou dar aula porque não consigo trabalhar com os alunos, aí saiu e não deu aula, a opinião dela prevaleceu, não é porque ela ganha menos que a Diretora ou do que a Vice-diretora que não vai fazer isso aí, né; depois acabaram acertando as carteiras.

Entrevistador: Mas o que estava acontecendo com as carteiras?

Ofélia: Estava... porque veio aquela remessa lá não sei se reformada ou nova, não sei, e colocaram na classe dela carteira baixinha carteira alta, a cadeira baixinha com carteira alta, que tem carteira que dava aqui (mostra o queixo) nos alunos, os alunos pequenininhos...

Entrevistador: Batia no queixo...

Ofélia: Batia no queixo, então como o aluno vai escrever com a carteira no queixo?

Entrevistador: E o que ela fez?

Ofélia: Simplesmente ela saiu com os alunos, foi lá pro corredor de cima, que tem uma sala livre lá de manhã, e foi dar aula lá.

Entrevistador: Então ela decidiu?

Ofélia: Decidiu; e se fosse eu fazia o mesmo!

Entrevistador: Faria o mesmo?

Ofélia: Faria

Entrevistador: Aí depois o que aconteceu?

Ofélia: Aí trocaram as carteiras; foi um leva e tráz de carteiras, mas trocaram.

O Conselho de Escola é visto como instância de poder pela professora e, de fato, possui poder de decisão dentro da unidade escolar. No episódio a seguir, mostramos a visão da professora sobre a temática do poder e o Conselho.

Profª. Ana - “(...) os Conselhos que tem dentro da escola, é... não são todos né, que se sentam e... e resolvem por exemplo alguma coisa, que dividem a responsabilidade, mas representado por cada um de nós? então eu acho que tá bom assim.

Entrevistador - Então você acha que isso da conta...

Profª. Ana - Eu acho que dá sim.

Entrevistador De dividir a decisão...

Profª. Ana - Dá e... e isso de levar a escola pra frente.

Entrevistador - E isso funciona na prática?

Profª. Ana - Funciona (...) Bom suponho que sim agora, eu... eu vou fazer parte do... do Conselho né, então... mais prá frente quem sabe eu te responda melhor...”

A temática do poder possui diversas facetas dentro da escola: o poder das pequenas decisões internas no âmbito de cada cargo/função; o poder das decisões que são tomadas dentro da sala de aula, pelas professoras ou mesmo por aqueles que estão fora dela e o poder das decisões que são tomadas pela direção, de abrangência máxima na unidade escolar, a despeito da existência do Conselho de Escola. A mera existência deste último não garante divisão de poderes, mas apenas a legitimação das decisões que são tomadas fora dele e apresentadas normalmente como ‘necessárias’, ‘urgentes’. Assim as decisões acabam por ser referendadas por todos os conselheiros. Tal prática apresenta variações à medida que há maior disponibilidade de tempo para que as decisões sejam tomadas por um grupo maior de pessoas no universo escolar. A disposição de se promoverem debates mais ampliados no âmbito da escola não altera significativamente as relações hierárquicas e de poder pois, em última instância, sempre se aguarda a opinião da diretora, ou até mesmo das vice-diretoras para que qualquer coisa seja realizada, mesmo as mais simples, como o que plantar na horta ou o que servir no almoço que será servido no dia.

As diferentes formas de controle envolvem as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Assim sendo, essa temática encontra-se vinculada ao poder. Dentro da sala de aula, o controle é visto por algumas professoras como necessário e produtivo, baseado na imagem de que a partir de uma “política da boa vizinhança” com os

alunos, há uma suavização na relação professor-aluno. Mesmo adotando essa “política”, a professora não abre mão do trabalho de vigilância sobre eles para que não extrapolem certos limites por ela definidos nem sempre muito claros para os alunos. O controle sobre a vida de cada aluno, dentro da sala de aula é forte; em alguns momentos, é de forma um tanto aleatória, pois ela não consegue estabelecer um controle completo sobre todos; somente quando lança mão de uma relação militaresca, o que também pode ocorrer dentro da escola. Acrescente-se a esta imagem outra relativa aos diferentes salários encontrados na escola: trazem de forma mais clara a noção da “distribuição” do poder no seu interior. Já o Conselho de Escola, instância de poder, é visto por algumas professoras como forma de participação e até mesmo de distribuição do poder dentro da escola.

“(…) isso (abrir a escola aos finais de semana para a população utilizar quadras ou outros equipamentos) não aceito mesmo, eu já falei na reunião do Conselho, votei contra, só eu…” (Professora Helena).

Assim, o “voto” contrário, nos dá uma visão mais precisa de que, no Conselho a professora se percebe enquanto participante de algumas decisões, ao menos.

“(…) eu não faço questão de conversa, é eu falo até pra eles, pode conversar o quanto quiser, desde que não fique gritando (…) agora, conversar o que vai sair no recreio né, que vai jogar bola, que vai… eles falam, mas a gente, eu sempre fico assim, prestando atenção, agora não é hora né, eu não fico brava, assim eu não… agora não é hora, depois você combina né…” (Profª. Helena)

Essa prática do controle também é vista pela profissional como uma forma de domínio da classe, e este por sua vez, é visto de forma extremamente positiva.

“… no meu tempo lá do primário né, eu sempre gostava, achava uma delícia eu tá assim, dominando uma classe, eu tá ensinando…” (Profª. Gláucia)

Ela repete as práticas de sua professora, desde sua infância, em casa em suas brincadeiras de “escolinha”, desenvolvendo exatamente aquilo que ela admirava em sua professora: o domínio. Hoje ao retomar essa

recordação, ela se refere ao fato com gosto e orgulho, o que nos possibilita inferir que ela ainda admira essa prática.

Tem-se, então, que uma das mais fortes preocupações da professora primária é o chamado “controle da classe”. Quando está na fase da carreira denominada “estagiária”, sente-se vigiada exatamente nessa temática. O rito de passagem de uma condição para outra se faz através das avaliações pelas quais ela passa e estas significam, em grande parte, a aquisição da postura de controle dos alunos. Em suma, o poder (ainda que restrito à visão de controle sobre um número relativamente grande de alunos de séries iniciais) configura a entrada para o território da professora primária e, mais tarde, após certo tempo, dar-lhe-á segurança de dizer-se uma boa professora, fazendo-o abertamente ou apenas impondo uma relação com as outras professoras (as que tenham tempo de trabalho semelhante) de igualdade, segundo a qual a ela é assegurado essa adjetivação.

5.9 Aspectos da profissão, como definidores da percepção sobre o exercício do magistério

Profissão: uma imagem distorcida

O tema “profissão” nos faz voltar a atenção para o “fazer profissional” do cotidiano da professora, permitindo-nos estabelecer classificações que decorrem de uma matriz geral: as falas de professoras que se vêem como profissionais, ou ainda, que identificam no seu trabalho aspectos profissionais. Isto pode nos dar pistas da visão mais geral que elas produzem sobre essa atividade que investigamos.

A professora apresenta uma visão de sua profissão que a aproxima (em função do salário) do subemprego, principalmente pelo fato de que ela não se apresenta como responsável pela manutenção da família, o que lhe permite abrir mão de uma perspectiva de melhoria nas condições salariais na escola básica. Tal fato concorre para o desprestígio da profissão por parte da própria profissional, levando-a a buscar sua satisfação profissional em aspectos secundários, ou refugiando-se na sombra da indiferença e do “faz de conta” que a

profissão lhe apresenta. A partir dessas circunstâncias, apresenta novas formas de explicar, de justificar sua permanência na rede primária.

“... porque eu não esquento muito, porque eu tenho alguém que me sustenta, sabe, porque quem é o... a base é meu marido, então porque o meu... como dizia marido que fala, você faz um bico, é uma profissão, mas você ganha por um bico... e eu to nessa porque eu quero, porque se eu não quizesse, eu largava tudo e ficava em casa (...) mas ia ficar uma parte de mim... ia ficar abafada né... e a minha realização profissional, onde eu ia colocar? (...) não é o salário que vai te realizar, nunca; né, então eu sou livre, eu faço o que eu quero... tenho liberdade, então é isso que é importante pra mim...” (Profa. Márcia)

A linha de pensamento, expressa nesse fragmento, não pode ser considerada como uma simples aceitação da imagem secundária que a profissão eventualmente possua, mas significa muito mais um constante “vai-e-vem” entre a não aceitação desse caráter secundário da profissão e o demérito que encontramos na fala da professora; a despeito do salário ela se recusa a considerar sua profissão como um “bico”.

“... porque, se não eu caio nessa história que é só um bico (...) e não é isso né, ou pelo menos não deveria ser (...) eu quero que não seja né...”. (Profa. Márcia)

Assim sendo, mesmo considerando o fato de haver outra pessoa (ou outras pessoas) na família que efetivamente assumam a maioria dos compromissos financeiros do lar, ela não aceita trocar atividades da escola por outras mesmo que melhor remuneradas.

“...eu até gosto de ajudar lá, mas eu prefiro muito mais estar na escola, então você fica naquele impasse, porque é uma coisa que você gosta, você dedicou uma parte de sua vida, você tem amor no que faz e, na verdade não tá valendo à pena, em outro sentido, porque você é humano, você precisa receber pelo que faz...” (Profa. Josefa)

“Ah, eu gosto, sabe, é um trabalho assim, que eu gosto né, sempre trabalhei com as crianças, sempre gostei (...) eu acho que é um trabalho assim de amor mesmo né, gosto de ver o fruto das crianças aprendendo.” (Profa. Joana)

“...ninguém me amarrou, nem me obrigou a ficar aqui, é uma opção, eu fiquei mesmo com mal salário, com a decadência, com tudo isso então eu vou fazer aquilo que eu sei, que eu gosto, que eu quero...” (Profª. Josefa)

A idéia de permanecer na educação lastreada pelo ‘gostar de’ não é suficiente para a própria professora, pois ela não lhe dá a conclusão que significaria aceitá-la como uma profissão secundária ou trabalhar para cumprir apenas uma espécie de “passatempo”; idéia que ela refuta; gerando, assim, um aceitar-recusar que a deixa, aparente ou provisoriamente segura quanto à sua opção profissional.

“...eu comecei a dar aula em 75, substituindo né, daí teve época que faltava aulas, aí a gente ficava naquela maratona, muitos professores poucas vagas, então eu... quando faltava as aulas, eu tentava outro serviço, tentei até em confecção, com costura, com um monte de coisas, mas nada satisfazia, não tinha nada bom, aí quando eu voltei definitivamente cada vez mais eu me encontrei, eu gosto, percebi que era aqui que eu quero ficar é na sala de aula que eu quero ficar e é o que eu gosto de fazer, eu me realizo, sabe, às vezes, tem tristeza com algumas coisas, às vezes fica... sei lá, mas é o que eu gosto de fazer, faço com satisfação, eu me realizo, eu fico muito contente quando eu vejo que os alunos aprenderam que dão uma resposta pra aquilo que eu busquei, isso é uma realização pra gente...” (Profª. Maria)

Quando perguntada a respeito da imagem que possui da profissão ela se mantém no âmbito do afetivo da expressão “gostar” não apresentando qualquer idéia mais elaborada; ela apresenta inicialmente uma visão difusa sobre a profissão.

“Olha profissão é... é só a gente tá dentro pra gente sentir (...) Porque falar, mas... você sentir ali todo dia aí as crianças, você junto com elas né... é gratificante, mas tem hora assim que você pára... você fala, será que é tudo isso mesmo...” (Profª. Márcia)

“Eu acredito assim, fazer o serviço com dedicação né, fazer com... gostar né, principalmente porque se a gente não gosta, fica sempre no vazio né, sentindo no vazio, e, se dedicar, procurar se aperfeiçoar, e tem as contrariedades né, às vezes a gente é mal, mas eu, graças a Deus, nunca tive problemas graves no meu serviço...” (Idem)

A professora, no entanto, não vive completamente imersa nesse jogo de vai-e-vem. Vez por outra demonstra que possui alguma consciência da situação em que vive, admitindo o caráter secundário da profissão,

dizendo que professor é uma profissão na qual se fica até que se encontre algo melhor através de concursos, por exemplo; dizendo-nos que o ensino, atualmente, está deficiente por causa do próprio professor.

“...então professor fica ali, tá ganhando pouco mas ele presta concurso, aparece concurso pra tudo, pra... pra investigador de polícia e... também-ganha pouco mas... ou outra coisa eu acho porque se trabalhar com criança não é tão fácil assim é muita responsabilidade, passa muito nervoso, tudo você trás problemas pra casa...” (Profª. Margarida)

“...o ensino caiu, professor não sabe mais ensinar (...) caiu o nível do ensino (...) o nosso salário também foi lá pra baixo...” (Idem)

A temática aqui tratada se encerra com esses dois fragmentos fala que, vez por outra, apontam-na como portadora de um certo grau de consciência da situação precária a que está submetida; o que em momento nenhum aparece é uma visão mais elaborada de sua profissão, de métodos de trabalho, do profissionalismo que compreende suas práticas cotidianas em sala de aula, suas dificuldades, suas aspirações frente à profissão que ora desenvolve, ou suas hipóteses de equacionamento dos problemas que afligem a categoria. Aparecem, de forma difusa e enevoadada, algumas críticas ao Governo Estadual, porém sem apresentar um fundamento maior que aquele surgido no seio do senso comum, da população em geral. No decorrer da entrevista, a professora vai se abrindo sobre aspectos da sua profissão, mostrando para o envolvimento que a tem com seu trabalho.

“...eu acordo de noite, eu to lá, vem uma idéia, pra fazer dentro da sala de aula, então às vezes eu levo a class... a escola pra dentro da sala de aula... é... quer dizer, a escola pra dentro da minha casa, mas eu não costumo levar a minha casa pra dentro da escola (...) eu esqueço que eu tenho filho, marido, casa... afazeres domésticos, tudo pra fazer, eu esqueço, e se eu to aqui, eu me divirto, eu não vejo o dia passar...” (Profª. Márcia)

Quando fala de sua profissão, refere-se a algo que lhe dá prazer. E faz a isso de forma alegre e direta. Ela se refere ao fato de poder escolher o que lhe convier para trabalhar em classe com seus alunos, ao tratar da ‘liberdade’ que possui no seu trabalho. Ao referir-se ao salário, apresenta-se desmotivada para lutar por melhores condições por considerar a categoria profissional muito desunida e conclui que isso é

resultado daqueles que estão no topo da hierarquia escolar ou política, que não estariam interessados no desenvolvimento cultural do aluno.

“...lá em cima não tá interessado que aluno saiba, né, então quanto mais burro melhor, porque daí ele vai fazer o que ele quer...”
(Profa. Márcia)

O tema de que ora tratamos, profissão na visão da professora primária, surgem algumas referências à condição de ‘estagiária’, trajetória que traçou ao descrever sua evolução de carreira profissional. Optamos, portanto, por prosseguir o tema mediante a inserção desses fragmentos que apontam novos enfoques sobre ele. Tendo surgido no mapeamento inicial, referente à “evolução de carreira”, apresentada pelas profissionais através de suas experiências no ensino, sub-tema “carreira”, revela-se como um indicador importante de realização social. Ao haver cumprido as etapas que tal profissão sugere, por ter alcançado o nível de desenvolvimento presente, diferenciando-a de outras colegas de trabalho e, talvez, aproximando-a da imagem de “carreira profissional”, a profissional atribui-se valor tal que possui contornos sociais de elevada importância.

A professora também apresenta sua visão acerca da necessidade de, na carreira, passar por cursos que a habilitem mais, ou lhe dêem pelo menos, títulos que possuam em si um maior reconhecimento no próprio meio escolar e fora dele, como o título do diploma universitário. Quando motivada a procurar esse nível de estudos ela rapidamente o abraça, na busca de sua aprimoração, mas, provavelmente para o melhor reconhecimento de seu trabalho e de si própria. O que nos chamou a atenção foi o fato de que a motivação partiu de instância superior, no caso da Direção da Escola, num determinado momento de sua vida:

“(...) aí o assistente né, disse... que foi meu diretor, falou, ‘Glaucia, vai fazer faculdade’ né, e eu... aí, ah, fiquei meia, assim...depois falei eu vou, aí eu fui fazer educação artística, sabe...” (Profa. Glaucia)

A grande maioria das professoras primárias entrevistadas possuem até o nível do curso magistério, o que lhes dá o direito de pleitear um cargo no âmbito da Educação, através de concurso público ou mesmo em caráter provisório como “ACT” (Admissão em Caráter Temporário) condição que poderá carregar até a aposentadoria, se assim o desejar.

No entanto, ao longo do tempo, permanecendo nesta situação, identificar-se-á como profissional de categoria secundária, em função da desvalorização a que está submetida a profissão no setor público do Estado. Sua carreira tem limites claros e curtos: como professora, não chegará a possuir um ‘status’ reconhecidamente bem remunerado e com o “brilho” social que as profissões melhor remuneradas alcançam; ao menos enquanto perdurar a atual visão de relação entre as autoridades públicas no âmbito estadual e a categoria profissional dos professores em geral, e das professoras primárias, em particular.

5.10 A ‘condição’ de mulher da professora primária

Mulher-Professora: o papel de inferioridade fundido à imagem profissional

Para muitas professoras, a condição de mulher explica a atual situação em que vivem as profissionais da educação que atuam na rede primária, pois homens que gostassem de trabalhar na educação, sentir-se-iam reprimidos pela sociedade, que considera tal profissão própria de mulheres. A professora aponta a família como a geradora das relações que submetem as mulheres às condições inferiores na sociedade, inclusive impedindo que elas estudem e desenvolvam profissões.

“...eu acredito que tem muito homem que gostaria de... homens que gostaria de... gostaria de... que... de... gostaria de fazer o magistério, mas eu acho que eles se sentem assim, um pouco reprimidos, talvez... não pela sociedade, mas por eles mesmos, ‘ai, é serviço de mulher’ né, acho que assim, vai se tornar... as pessoas vão se tornar preconceituosas em relação a eles...” (Profª. Ana)

“... abriu mais a cabeça (...) você não vê, hoje nós temos é... ministras é... executivas, diretoras... há muitos atrás isso não existia...” (Profª. Ilza)

Nos depoimentos colhidos em situação de entrevista, a professora primária surge como mulher acomodada com a condição subalterna que a sociedade lhe reservou. Ao tratarmos do tema, apresentou a condição de “aprisionamento” ocorrido, muitas vezes diante das obrigações do lar, impedindo-a de atuar com mais

desenvoltura no mercado de trabalho. Ela consegue, na maioria dos casos, buscar empregos onde haja compatibilidade de responsabilidades domésticas e trabalho fora do lar; pois ocorre com frequência elevada a presença de mães no grupo de professoras primárias:

“Então, é por isso que eu falo, se acomodou, to acomodada (...) apesar que o campo de trabalho aí fora não é fácil, a gente começa analisar, fica aí né, mulheres vizinhas da gente chegando de fábrica e sabe que não é fácil (...) apesar do salário baixo (...) ela acaba aposentando...” (Profa. Margarida)

“...o serviço de casa nunca acaba, você faz, faz, quando você vai ver, tá por fazer (...) só que todo mundo fala né: você trabalha? não, sou do lar...” (Profa. Joana)

Tinha (...) quando eu terminei o magistério já tinha os dois.
(Profa. Márcia)

Vê-se que a escolha pelo magistério se dá em função da falta de “opção” a que a adolescente está submetida, sobretudo nas regiões interioranas do Estado, configurando-se a falta de esclarecimento na adolescência, levando-a a ‘experimentar’ diversos tipos de empregos para buscar uma definição do que deseja desenvolver em termos de profissão. Nessas oportunidades, a Educação, sobretudo a escola primária, surge como uma forte concorrente. Ao optar pelo curso magistério, muitas vezes ela se vê obrigada a sujeitar-se a qualquer emprego, se desejar atuar no mercado de trabalho antes de terminar o curso, mesmo que seu trabalho nada tenha a ver com a Educação.

“...eu morava numa cidade tão pequininha, que não tinha o que fazer (...) então eu parti pro magistério porque é única... único estudo que tinha era o magistério, eu fiz o magistério foi por isso, aí quando eu terminei o magistério fui embora pra São Paulo, porque não tinha campo de trabalho.” (Profa. Valquíria)

“... eu me formei em 73, tentei outros serviços, quando a gente tá fazendo o magistério, a gente não tem assim uma escolha tão definida né, eu fiz contabilidade e magistério, ao mesmo tempo...” (Profa. Maria)

A visão da professora sobre a sua profissão é marcada pela condição de mulher, significando, na prática, uma forma de ausentar-se de uma melhor definição da carreira profissional que está abraçando. Ao escudar-se nessa condição, a professora justifica todos os entraves que

visualiza, levando-a a uma posição mais confortável, pois justifica-se enquanto prisioneira de uma condição que não pode modificar. No entanto ao manifestar esse tipo de justificativa ela está aceitando não apenas uma posição subalterna como profissional mas, sobretudo, vinculando-se à condição de mulher e esta à condição de submissão diante da sociedade considerada machista por ela própria. Esse quadro, para a maioria das professoras entrevistadas é irreversível e significa uma espécie de calabouço ao qual a sociedade confinou a mulher e a professora fundidas numa mesma imagem, embora distorcida, mas aceita e justificada, levando-a a conformar-se ou, no máximo, a visualizar possibilidades de alterações significativas quando se dispõe a refletir na possibilidade de mudar de profissão. Quando essa possibilidade não faz parte do imaginário da professora primária, ela parte para a justificativa da realização profissional no âmbito do afetivo encerrado na expressão “eu gosto de ser professora”, ou mesmo “eu gosto do que faço”, inúmeras vezes encontrada nas entrevistas realizadas.

5.11 Conclusões a cerca da análise dos dados

As professoras primárias sofreram no decorrer dos últimos tempos (provalvemente nas últimas duas ou três décadas) um isolamento duplo: por um lado foram isoladas pelo Estado à medida que as manteve longe de qualquer possibilidade de desenvolvimento na sua carreira profissional, bem como qualquer forma de aprofundamento de sua própria profissão, pois atribuiu-lhes salários tão irrisórios que as fez permanecerem no âmbito das profissões secundárias, em relação, inclusive, àquelas que estão presentes dentro das famílias. Estas, segundo as próprias professoras, consideram sua atividade profissional apenas como um “bico”, por serem mal remuneradas. Esta situação as leva a promover um jogo de “esconde-esconde”, pois ao mesmo tempo em que elas se vêem mal remuneradas, dizem-se profissionalmente satisfeitas, atribuindo sua satisfação a outros fatores, nem sempre de caráter profissional, mas afetivo, pessoal. Esta forma de se dizer revela uma visão sobre a profissão entrecortada pela análise visceral, íntima e intimista, pois fala sobre um objeto social (a profissão, propriamente)

ocultando os aspectos que a definiriam como tal e apresentando, entre outros, a afetividade em substituição.

1. Uma forma de explicar essa situação vivida pela professora, segundo ela mesma, é sua *condição de mulher*, que a coloca em posição de desvantagem na sociedade, uma vez que se sente pressionada a assumir vários papéis: mãe, empregada doméstica, babá, enfim, todos os papéis “reservados” à mulher porque vinculada ao fato de ser genitora. Consideramos dispensável retomar a histórica divisão de funções entre gêneros, nas sociedades humanas, bem como a constituição de caráter machista nas mesmas; contudo a professora apresenta-se de maneira dúbia: por um lado, ressentida por viver submissa enquanto ser-sujeito (mulher e professora, indivíduo e profissional); por outro, demonstra-se conformada, até mesmo satisfeita, pois, a despeito da condição de submissa, considera estar abrindo espaço no mercado de trabalho, sentindo-se mais valorizada em função dessa circunstância, considerada uma “conquista”.

2. Ao tratarmos das questões de valor dentro da profissão ‘professora primária’, deparamos-nos com a greve na escola pública e encontramos, na fala das professoras, uma situação de incertezas e desencontros, posto que elas não são necessariamente contrárias à greve, embora não aceitem, com tranquilidade, a reposição das aulas, considerando-a injusta frente aos outros professores estaduais. A tônica das falas das professoras distancia-se da análise da greve, propriamente para afirmar-se em questões paralelas, demonstrando um desconforto com o tema. Esta situação se verifica pelo fato de não desejarem ser tachadas de “fura-greve” ou de “alienadas”, termos comuns que circulam na escola, nos momentos de greve e que as colocam, vez por outra umas contra as outras. Sua fala sobre esse tema é contraditória e carregada de reticências, pois não sabe como lidar com os “nós de estrangulamento” de sua profissão: salário baixos, exigências pesadas, grande volume de trabalho, pressão social (da família, dos pais de alunos, etc.) A professora não se define concretamente diante da greve da categoria, nem tampouco se sente à vontade quando, na ocorrência desses movimentos, esteja participando deles ou não. Percebem que tais momentos alteram as relações dentro da escola, mas não conseguem “administrar” senão a contragosto as diferenças surgidas por conta da greve, nem mesmo as conseqüências oriundas do fato de algumas aderirem ao movimento e outras não.

3. A temática da greve na escola está diretamente vinculada à 'ordem', que tratamos em momentos distintos. Referimo-nos à ordem interna da escola refletida em todas as ações que ali são desenvolvidas. A fala da professora configura, nessa temática uma irrestrita submissão à hierarquia e às formas de controle que a instituição escola impõe: nada se faz sem o aval superior, e tudo se faz a partir dele. O comportamento das professoras, diante da 'direção', é de caráter pessoal: a professora sente-se inferiorizada no trato com aquelas pessoas que ocupam cargos administrativos; diretora, vice-diretora, coordenadora, enfim, todos os que representam o aparelho educacional. Vê, no entanto, a diretora como uma figura muito próxima da mãe, sobretudo quando ela (a diretora) atribui aulas, o que é encarado, freqüentemente, como uma espécie de concessão pessoal, fruto de uma relação puramente afetiva, entre amigos. A temática da "ordem", embora tendo sido tratada separadamente da temática "poder" não exclui esta última porque ambas apresentam um denominador comum: a fala da professora configura uma submissão frente ao conjunto de práticas institucionais que permeiam a escola, sejam elas de caráter administrativo puramente, ou pedagógico. Quando partimos para a análise da temática "poder", considerávamo-la de suma importância para definir a eventual imagem da professora primária. O que constatamos porém, é que se trata de apenas uma variável da "ordem" estabelecida no universo escolar, em se tratando de verificar a fala das professoras.

4. A professora não se sente à vontade com a greve, mas por outro lado apresenta-se como extremamente satisfeita com a profissão no sentido de sentir grande prazer no trato com os alunos, pelo fato de serem crianças pequenas, nas quais pode depositar muito carinho e delas receber de volta, também, fortes expressões de afeto. A professora esforça-se para definir a profissão como fruto dessa relação quase familiar com os alunos: uma relação de mãe e filho, ou mesmo como 'tia' daqueles a ela confiados. A afetividade, expressa pela professora primária, no âmbito das entrevistas realizadas, constituiu-se em eixo no conjunto de falas, fazendo com que as professoras a ela retornassem em todas as oportunidades em que se viram solicitadas a se definirem diante de temas importantes, ou mesmo diante do magistério como profissão, propriamente. Este fato nos levou a concluir que elas promovem uma clara substituição dos aspectos ditos

profissionais pela afetividade, como uma forma de justificar por que não deixam a profissão. Essa substituição se estende às expressões relacionadas à temática “*locus*” de trabalho, enquanto complexo de práticas vinculadas a um espaço delimitado com bastante clareza. Esta temática não nos revela nada mais além do que a professora um tipo de trabalhador que não possui nítidos contornos de sua profissão, a partir dos quesitos que definimos, como indicadores de profissão, pois sua vinculação com a escola é extremamente calçados nas relações afetivas.

Concluimos também que a afetividade expressa pela professora, se caracteriza como forma distanciada de à sua realidade profissional, a partir do denominativo ‘tia’ tão comum na escola primária e, de uma forma ou de outra, aceito de maneira tranquila pelo conjunto das professoras entrevistadas. Há, é bem verdade aquelas que o rejeitam em situação de entrevista, porém não nos dão quaisquer sinais de uma ação clara e sistemática realizada em sala de aula (ou fora dela) para garantir que os alunos, a despeito de denominá-la ‘tia’ ou não, a encare, em princípio como professora. No entanto, o contrário é muito visível: há diversas professoras que não apenas admitem o uso de tal denominativo, como elas próprias se autodenominam dessa forma diante das crianças, diante das colegas de trabalho, diante de outros agentes intraescolares, enfim, incorporam de fato a ‘tia’ que se atribui à imagem da professora primária. Nossa conclusão frente a essa temática, é de que entre a professora e a ‘tia’, a distância (se é que há alguma distância) é ínfima.

Ao aproximarmos a professora primária e a ‘tia’, fazemo-lo embasados no resultado das entrevistas no tocante a salário, também. O salário pago às professoras é excessivamente baixo em termos absolutos, bem como em termos relativos. Em termos absolutos ao analisar os salários, identificamos uma média de remuneração da ordem de 2,5 salários mínimos, aproximadamente. Em termos relativos esse valor aproxima a professora da babá, com certa desvantagem para a primeira, dados não apenas os valores líquidos recebidos por cada uma, bem como todo o conjunto de condições a que ambas estão submetidas. Este fato nos leva a enquadrá-la, do ponto de vista da valoração remunerativa, entre os mais baixos salários praticados no mercado das profissões, em particular nas públicas estaduais. A fala da professora sobre o salário é truncada, ela não cria uma imagem clara de profissão, pois ela perdeu, ao longo do passar do tempo, a noção de valor, bem

como de profissão; restando-lhe apenas noções frágeis a cerca de salários melhores que foram praticados em épocas mais remotas, embora poucas, entre as entrevistadas, tenham vivido tal condição.

As professoras, com maior ou menor grau de aceitação, identificam sua atividade ou função como caráter secundário, até mesmo como subemprego, dadas as condições que já descrevemos até o presente momento. A remuneração, a falta de aprofundamento ou de reciclagem, o distanciamento das escalas reais de evolução na carreira, o desprestígio social, enfim todo o conjunto de circunstâncias que cercam a professora primária, levam-na a vivenciar a sua atividade com “descartável”. Essa situação as leva, inclusive, a considerá-la irreversível, e apontam uma total falta de opções para aquelas que nela se inserem. O grau de profissionalismo que buscávamos nas professoras primárias, não foi encontrado pelas razões já expostas.

Finalizando, apontamos, após a realização da presente pesquisa, que a escola pública do nível primário, circunscrito às séries iniciais (de 1a. a 4a. séries) constitui-se um verdadeiro reino do ‘faz de conta’. As professoras fazem de conta que são profissionais do ensino. As crianças fazem de conta que aprendem. A escola, enfim, faz de conta que funciona. Tal situação atribuímos, sobretudo às condições vividas pelas professoras, aos poderes públicos constituídos, que, ao longo das últimas décadas vêm dilapidando a Educação pública, barateando os serviços, “sucateando-os”, multiplicando redes físicas, na proporção inversa da qualidade que estas redes apresentam. A escola pública do Estado de São Paulo se arrasta entre os infundáveis ‘expedientes’ burocráticos, que a permeiam, e os planos irrealis, que a visualizam como um imenso laboratório, no qual se fazem diversas experiências que não guardam qualquer semelhança com experimentos científicos; visto que não há uma ação coordenada, conjunta, que busca não a homogeneização das realidades, sobretudo o respeito às vivências, aos anseios, aos direitos da população, principalmente daqueles segmentos da sociedade desprovidos de meios próprios para enfrentarem adequadamente este (e outros) problemas.

Durante a realização da pesquisa, captamos a circulação da idéia de que a escola é um “reino de mulheres”, que, curiosamente, é governado de fora de seus limites geográficos, de fora de seus muros, pelas autoridades públicas (cargos majoritariamente ocupados por

homens) pelo fato exatamente de ser ele dominado de alto a baixo por mulheres (o único homem que vivencia práticas institucionais, na rede primária das séries iniciais, é o jardineiro). E àqueles que dentro dele permanecem, resta o cumprimento das determinações externas, não visualizando muitas possibilidades de mudanças no horizonte que, aos poucos, se apresenta mais esfumado, como as chuvas que avistamos de longe, mas que sabemos que virão e que significarão tormentos para muitos, sobretudo para aqueles que estão ao desabrigo e no abandono.

CONCLUSÕES FINAIS

A Representação Social da professora primária da rede pública de ensino se apresenta sob a forma de imagens que carregam um forte caráter pejorativo: a *professorinha*; a *tia*; a *segunda mãe*; a *coitadinha*; aquela que *cuida de crianças*; aquela de *salário baixo*; enfim, toda uma série de atributos, compondo uma imagem depreciativa, que faz da sua profissão um grande equívoco. Equívoco do Governo do Estado que permitiu a dilapidação do poder aquisitivo dos salários dos professores estaduais ao longo da existência dessa categoria profissional, bem como não abriu perspectivas de melhorias reais na situação desses profissionais; segundo dos próprios professores - em particular daquelas que atuam na rede primária - (pois não possuem uma formação adequada e nem uma clareza de que mudanças seriam necessárias ocorrer para modificar substancialmente seu futuro como profissionais) o governo os lançou na periferia do sistema político vigente bem como no final da lista das suas preocupações de ordem financeira e econômica.

Essa representação social, no entanto, não é tão nova: já nos tempos do Brasil colônia do século XVIII o professor primário foi considerado profissão de desprestígio, pois a ele se juntavam as imagens de despreparo com a improvisação. Atualmente essas imagens sobre a professora primária são correntes e delas decorre uma representação que a própria professora faz de seu exercício no magistério: ela se representa como profissão desvalorizada por vivenciar situações tão adversas como os salários extremamente baixos, mas recompensada pela afetividade que resulta de sua relação com crianças (com os alunos) propiciada pelo magistério. Essa via de mão dupla na qual a professora se encontra faz dela um profissional mal definido, inseguro e desmotivado. Ela não é capaz de visualizar mudanças, ainda que num horizonte mais distante, uma vez que seu cotidiano a levou a cristalizar a situação que vivencia como definitiva e imutável.

Ao focalizarmos a fala da professora primária através das 'lentes' da representação social, na busca de sua própria representação, não se encontra mais que uma imagem difusa e inacabada de quem, embora não se negue como profissional (ainda que mal remunerado e

trabalhando sob péssimas condições) mas também não é capaz de constituir uma percepção mais esclarecida e definida do seu exercício profissional. A leitura das conclusões das entrevistas realizadas nos aponta para esse quadro de incertezas vivido pela professora primária. É notório que o contexto nos quais se inserem tais professoras, qual seja, o exercício do magistério em cidade pequena do interior do Estado de São Paulo, aponte para uma hipótese, não explorada no âmbito do presente estudo, uma vez que não fazia parte de seus objetivos, de que possa haver uma representação do magistério, gerada pelas professoras primárias de cidades de maior porte, bem como dos grandes centros do Estado. Essa hipótese permanecerá em aberto para posterior estudo.

A representação da professora primária sobre o exercício do magistério consiste no resultado da trajetória que a rede primária percorreu ao longo de toda a sua existência. A essa profissão sempre houve um caráter depreciativo vinculado, pois os salários correspondentes a essa atividade nunca foram expressivos. Isto é de tal forma notório que percorre a sociedade a imagem de que professor ganha pouco, em geral, porém a professora primária, além de ganhar pouco, trabalha efetivamente muito. Esta afirmação não sugere que a representação sobre esse profissional seja na linha de que se considere que esse “muito” que ela trabalha seja, efetivamente, de qualidade, ou mesmo gere algum prestígio no seio da sociedade. Ao contrário, essa representação aponta a desvalorização completa de tal função social. Embora o denominativo ‘tia’ seja utilizado nas mais diferentes situações, sendo atribuído aos mais diferentes agentes sociais, quando ele é atribuído à professora nos parece servir adequadamente para classificá-la e para compreender como é encarada essa atividade profissional.

Ao encontrarmos expressões tais como: “...as minhas professorinhas não fazem greve...” na fala de autoridades públicas, constatamos que a representação sobre elas é extremamente forte, na medida em que pese o fato de que se elas não participam do movimento grevista, este tem dificuldade de chamar a atenção da população, já que os pais tendem a se ocupar menos das questões ligadas à escola de filhos já em idades mais avançadas, e, ao contrário, apresentam níveis de exigência maiores quando a questão é a escola primária.

A percepção apresentada atualmente pelas professoras reflete a história que se escreveu durante sua existência: percebem-se, por um lado, distantes do 'status' da professora primária de meados do presente século, pois aquelas eram vistas como ocupantes de importante função na sociedade, sendo que hoje não possuem tal respeito e, por outro, negam a condição de desprestígio total nas atuais circunstâncias de trabalho. Essa percepção foi constituída durante o processo de degradação da profissão, pois, enquanto as professoras sofriam queda reais no seu poder aquisitivo, outras atividades profissionais ganhavam maior importância em termos salariais, a despeito do 'status' que ocupavam, tais como, trabalhadores domésticos (babás, lavadeiras, diaristas, jardineiro, etc.), trabalhadores em outros serviços públicos, como os transportes, energia, correios enfim, uma série de atividades que superaram o salário pago na escola pública. Não se trata de considerar que *apenas* a professora primária ganha muito pouco nominalmente, se comparada com os outros professores (embora haja diferenças relativamente elevadas) mas de que as condições de trabalho são piores que as dos outros; podemos citar o período prolongado de horas; os HTP's (horário de trabalho pedagógico) obrigatórios, e, naturalmente as classes lotadas de alunos sem o espaço e atenção necessários que cada um necessita nessa fase de escolarização.

BIBLIOGRAFIA

- Albuquerque, J.A. Guilhon. *Metáforas do Poder*. Achiamé/Socii. Rio de Janeiro, 1980.
- Althusser, L. *Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos do Estado (AIE)*. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro; Rio de Janeiro, Graal, 1983.
- Alves, R.A. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1985. 2ed.
- Arendt, H. *A Condição Humana*. Trad. Roberto Raposo; Rio de Janeiro Forense-Universitária - Salamandra; Ed. Universidade de São Paulo, 1981.
- Azanha, J.M.P. O estudo do cotidiano: alguns pontos a considerar São Paulo, CERU-/USP, 1994, *Coleção de Textos* no.5, série 2.
- Bourdieu, P. e SAINT MARTIN, M. *As Categorias do Juízo Professoral*. S/data. (mimeo).
- Bourdieu, P. *Poder Simbólico*. Rio de Janeiro, DIFEL/Ed. Bertrand Brasil S.A., 1989.
- Brioshi, L.R. e Trigo, H.B. Família: representação e cotidiano - Reflexão sobre um trabalho de campo. São Paulo, CERU/CODAC/USP, 1989. *Coleção de Textos*. Nova Série, 1).
- Demartini, Z. de B.F. Relatos orais: a participação dos sujeitos na pesquisa. São Paulo, CERU/USP, 1994. *Coleção de Textos*, no. 5, série 2).
- Demartini, Z. Trabalho com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. São Paulo, *Textos CERU, Reflexões sobre a pesquisa sociológica*, no. 3 série 2, 1992.

- Demartini, Z. *Magistério primário no contexto da 1a. República*. Relatório de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas/CERU, maio/1991 (mimeo).
- Fernandes, H.R. *Sintoma social dominante e moralização infantil. (Um estudo sobre a educação moral em Émile Durkheim)*. Tese de Livre Docência, Departamento de Sociologia, FFLCH-USP, São Paulo, 1992.
- Foucault, M. *As Palavras e as Coisas. Uma arqueologia das Ciências Humanas*. Trad. Salma Tannus Muchail, Ed. Martins Fontes, São Paulo, 1987.
- Foucault, M. *Vigiar e Punir*. Vozes, Petrópolis, 1977.
- Heller, A. *O Cotidiano e a História*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- Kafka, F. *O Veredicto & Na Colônia Penal*. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- Lefebvre, H. *La ausencia y la presencia. Contribución a la teoría de las representaciones sociales*. Fondo de Cultura Económica, México 1983.
- Leite, M. P. *A vivência operária da automação microeletrônica*. Tese de Doutorado. FFLCH/USP, 1990.
- Lobo, E.S. *Experiências de mulheres. Destino de gênero*. São Paulo, Rev. Tempo Social-USP, 1(1):169-181, 1sem. 1989.
- Marx, K. *O Capital*. Livro 1, V.1. Civilização Brasileira, 1971.
- Matos, M.I.S.de. *Na trama do cotidiano*. São Paulo, CERU/USP, *Coleção Textos*, no. 5, Série 2., 1994.
- Mello, S.L.de. *Pensando o Cotidiano em Ciências Sociais*. São Paulo, CERU/USP, *Coleção de Textos*, no. 5, série 2, 1994.

- Novaes, M.E. *Professora Primária: Mestra ou Tia*. 4ed., São Paulo, Cortez-Autores Associados, 1991. (Col. Educação Contemporânea).
- Queiroz, M.I. O Pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. São Paulo, CERU/USP, *Coleção de Textos* 3, Série 2, 1992.
- Queiroz, M.I. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo, CERU/USP, *Coleção de Textos* 4), 1983.
- Rosa, M.I. *A (re)qualificação do ser trabalhador: Educação e Reeducação Moral*. São Paulo, 1993 (mimeo) Prelo.
- Rosa, M.I. *Reorganização do trabalho e (re)qualificação do ser trabalhador*. Campinas, 1994, (mimeo).
- Rosa, M.I. *Trabalho, Subjetividade e Poder*. São Paulo, Ed. USP:Letras & Letras, 1994.
- Seltiz, J. *et alii. Métodos de pesquisa nas relações sociais*. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo, Herder/Ed.USP, 1967.
- Telles, V.da S. *Espaço público e espaço privado na constituição do social: notas sobre o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo, Rev. Tempo Social, USP, 2(1):23-48, 1.sem., 1990.
- Thiollent, M. *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária*. São Paulo, Livraria e Ed. Polis, 1982. (Col. Teoria e História. 6)
- Weber, M. *Escritos Políticos I e II*. México, Folios Ediciones S.A., s/data