

TRAJETÓRIAS ESCOLARES E PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS E PROFESSORES MILITANTES

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira – UFPel

GT: Movimentos Sociais e Educação / n.03

Agência Financiadora: CNPq/UFPel

1. PROPÓSITOS E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO

Este artigo busca debater as especificidades das trajetórias escolares e profissionais, segundo o gênero, de sindicalistas pertencentes ao CPERS/SINDICATO (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação). Baseado em pesquisa qualitativa que discutiu as relações de gênero em um sindicato que representa docentes, servidores/as técnicos/as administrativos/as e especialistas, o recorte aqui apresentado se dirige a apresentar possíveis diferenças nos caminhos que permitiram que homens e mulheres chegassem à docência. A atividade sindical dos mesmos adquire um caráter de mediação: sua militância lhes permite uma compreensão específica do trabalho docente, constituindo-se, eles, em um dos grupos de docentes cujas representações sobre o trabalho têm sido, por mim, examinadas.

Em termos metodológicos, os dados foram obtidos em 2003, por meio de entrevistas semi-estruturadas gravadas, com média de duração de 1 hora, levadas a efeito com dois diretores e cinco diretoras do 24º Núcleo do referido sindicato (Gestão 2002/2005), de um total de nove membros de sua diretoria. Dos sete sujeitos, seis são docentes e uma é funcionária. Os nomes utilizados para identificá-los são fictícios, e o número que aparece ao lado dos mesmos, nas citações, refere-se à página da transcrição da entrevista correspondente.

Por fim, cabe explicitar que, na condição de organizações de base do Sindicato citado, os “núcleos” respondem à divisão das estruturas de administração educacional do Rio Grande do Sul. Assim, o 24ª Núcleo atua nos municípios administrados pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação (5ª CRE), ambos sediados em Pelotas.

2. ORIGENS DO ESTUDO E REFERÊNCIAS PARA A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

As referências teóricas que vêm colaborando em minhas investigações sobre o trabalho docente serão, a seguir, indicadas de maneira sintética.

Em primeiro lugar, o estudo tem origem nas preocupações, presentes na produção acadêmica nas últimas décadas, a respeito das regulações do trabalho do professorado.

Assim, leva em consideração algumas das categorias que vêm sendo usadas para interpretar o trabalho docente, tais como “proletarização”, “profissionalização”, “semiprofissão”, “intensificação”, entre outras. Mas, no lugar de averiguar *in loco* que tipo de modificações no processo de trabalho está vivendo a categoria docente, a investigação optou pela alternativa de apreender, no próprio professorado, imagens a respeito da ocupação, por reconhecer a existência de uma “... pluralidade de significados conferidos à profissão pelos professores” (LELIS, 2001, p. 41). Nesta perspectiva, tanto as identidades docentes são múltiplas, quanto variam, também, os objetos sobre os quais se debruçam os discursos sobre a docência. O próprio professorado, então, pode ser fonte de interpretações a respeito do trabalho escolar, merecendo nossa atenção, como sintetiza Bueno: “Que peso [os professores] têm sobre as imagens e representações que formaram sobre sua profissão, sobre si mesmos como mestres, sobre os alunos e sobre tantos outros aspectos que cercam a vida e o ofício de ensinar?” (1998, p. 12).

Além disso, foram selecionados, para a pesquisa, sujeitos determinados, sindicalistas na sua maioria docentes, pela hipótese de que sua condição de informantes-chave (AMADO & CHECA, 1990; HAGUETTE, 1997) poderia acrescentar alguma especificidade às análises realizadas. No caso em questão, sua especificidade recai sobre o fato de estarem envolvidos na dinâmica identitária que reivindica o título de “trabalhadores em educação” para todos os que se ocupam de tarefas educacionais.

Em segundo lugar, o estudo reivindica a importância do gênero para compreender-se a conformação da categoria docente no transcorrer dos séculos; as representações que têm sido geradas a respeito da ocupação; bem como sua situação atual (LOURO, 2001; NÓVOA, 1991), sustentando a existência de conexões entre classe social e gênero para a interpretação do estado de algumas ocupações (BOURDIEU, 1999b), dentre elas a docência (APPLE, 1987; FERNÁNDEZ ENGUIITA & SAN ROMÁN GAGO, 2001).

Ademais, considera ser pertinente examinar a vivência da docência segundo o gênero, assim como estudar de que formas as relações de gênero são produzidas e reproduzidas no cotidiano das instituições educacionais (CARVALHO, 1998; CATANI et alii, 1998), assumindo o conceito de gênero na acepção cunhada por Scott (1990). O estudo das relações de gênero nos sindicatos de docentes poderia ser aí incluído, tanto para verificar se nessas organizações também subsiste um modelo de militância “universalista de marca masculina” (VIANNA, 1996, p. 83), quanto para conferir quais as imagens sobre as identidades docentes que, nelas, circulam.

Em terceiro lugar, há a pretensão de relacionar a memória sobre a formação docente às trajetórias de escolarização utilizadas por homens e mulheres que se tornaram professores. Mais do que simplesmente estudar a mobilidade social, a partir da origem e da posição adquirida pelo professorado, é interessante observar quais estratégias os e as docentes têm usado para superar ou manter sua posição social, e se elas diferem segundo o gênero. A influência da família, nesse processo, também é significativa, se aceitamos as contribuições de Bourdieu sobre as práticas de reprodução social, com base na escolarização. Por estratégia assumimos o conceito do autor (BOURDIEU, 1999c)¹, na tradução apresentada por Nogueira:

“... seqüência de ações ordenadas e orientadas (...) habitadas por uma espécie de finalidade objetiva sem serem conscientemente organizadas em relação a um fim explicitamente constituído; inteligíveis e coerentes sem terem resultado de uma intenção inteligente e de uma decisão deliberada; ajustadas ao futuro sem serem produto de um projeto ou de um plano” (NOGUEIRA, 1991, p. 109).

No transcorrer deste texto, inseridas na análise estarão presentes outras contribuições teóricas que permitiram interpretar os dados obtidos.

3. ARTICULANDO GÊNERO E TRAJETÓRIAS ESCOLARES, ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS

3.1. Caracterizando os sujeitos

Para conhecer as trajetórias individuais que percorreram diretores e diretoras do 24º Núcleo do CPERS/SINDICATO até chegarem a ser docentes² e sindicalistas, procurou-se articular a origem sociocultural, o gênero e a influência de membros das famílias das/os sindicalistas nas opções de trabalho individuais, bem como conhecer seus perfis profissionais. Para efeitos da análise, sempre que possível experiências masculinas e femininas serão apresentadas em separado, objetivando uma tentativa de comparação entre os gêneros.

À altura das entrevistas, na faixa etária dos 30 aos 39 anos encontrava-se um homem. Três mulheres encontravam-se na faixa etária entre 40 e 49 anos. E entre os 50 e os 59

¹ Bourdieu explicita que as estratégias de reprodução podem ser negativas, com a intenção de evitar o esfacelamento do patrimônio - como as estratégias de fecundidade, ou de limitação dessa -, ou positivas, como as estratégias matrimoniais e as educativas.

² Na pesquisa em que se baseou este artigo, a inclusão de uma diretora funcionária na amostra teve como propósito tornar mais clara a idéia relativa à identidade ocupacional dessas pessoas, considerando a unificação das categorias que atuam nas escolas em organizações chamadas de sindicatos de trabalhadores em educação.

anos temos um homem e duas mulheres. Minha percepção de seu pertencimento étnico-racial – não lhes foi perguntado nada a respeito – indica a presença de uma mulher negra professora, sendo os/as demais, brancos/as. Dos sete sujeitos, somente uma mulher é solteira e sem filhos.

A formação universitária dos/as informantes deu-se em áreas de conhecimento diversificadas, às vezes com mais de um curso, porém especificamente em licenciaturas. Há um homem e uma mulher com complementações (duas) em nível de especialização, sendo uma delas em educação, tanto para a mulher quanto para o homem.

Em termos de filiação partidária, três mulheres não são filiadas a nenhum partido e duas sim; os dois homens são filiados. Os partidos citados foram o PT (Partido dos Trabalhadores) e o PSB (Partido Socialista Brasileiro).

Indagados/as quanto a experiências de militância anteriores ou simultâneas à atividade sindical, todas as mulheres afirmaram que sua militância começa dentro do movimento docente, mais especificamente no CPERS/SINDICATO. Quanto aos homens, os dois têm participação em grupos da Igreja Católica, sendo que um deles, ademais, já atuou no movimento estudantil e em atividades político-partidárias, tendo sido candidato em eleições proporcionais. Todas/os pertencem à mesma corrente sindical, sendo que, dos sete entrevistados, três mulheres e dois homens participaram, também, da gestão anterior da direção do 24º Núcleo. Destaca-se, aqui, que a militância das mulheres recebe o reforço de membros de sua família, especialmente do sexo masculino: pais, maridos e filhos. Os homens não enfatizaram nada a respeito.

3.2. Família, trajetória escolar e opção pelo magistério

Primeiro, é possível dizer que, invariavelmente, as e os entrevistados superaram seus genitores em seu percurso escolar. O nível mais alto de estudos citado pelos sujeitos, quando se referiram a seus pais, foi o antigo ginásio (um pai), sendo que a maioria dos genitores tinha estudos incompletos chegando ao analfabetismo, no caso de uma mãe. Há várias referências à educação não escolar dos genitores, tal como explica Sirlei: *“Eles foram daqueles que aprenderam em casa, acho que com um professor assim na, na pedra”* (p. 15).

Quanto aos irmãos e irmãs dos sujeitos – em geral, numerosos -, somente alguns/mas conseguiram concluir o ensino superior, sendo que a opção pela docência ocorre poucas vezes, apenas feita por irmãs dos sujeitos. Não há relatos, também, de parentes que exerciam a docência na época em que os sujeitos começaram sua definição profissional.

Em termos de ordem sucessória, nenhum dos sujeitos entrevistados é primogênito e, nos sete casos, somente uma irmã primogênita concluiu o curso superior, tornando-se professora. Os demais seis irmãos primogênitos dos sujeitos não adquiriram diploma de curso superior.

Em relação à auto-identificação socioeconômica, a maioria afirma provir da “*classe pobre*” (Berenice, p. 3), ou “*super pobre*” (Silvana, p. 8), com “*vida muito humilde, muito modesta*” (Vilmar, p. 6), embora reconheçam que as referências da sua infância não podem ser comparadas à idéia de pobreza de hoje, muito mais grave, segundo sua percepção. Os estudos foram realizados quase sempre em instituição pública. Uma professora, que só tem um irmão, talvez se diferencie dos demais sujeitos em termos de origem socioeconômica e cultural: mãe e pai eram funcionários públicos (ainda que sem escolaridade formal), e ela cita as escolas privadas onde estudou e a posse de determinados bens, como automóvel.

Os demais sujeitos também indicaram a ocupação dos genitores. As mães das mulheres eram “*dona-de-casa*”, “*do lar*”, “*lavadeira*” e uma “*trabalhava em casa fazendo lanches*”. Seus pais, respectivamente, eram “*assalariado, gerente de hotel à noite*”, “*militar*”, “*pedreiro*” e “*comerciante*” (tinha um trailer de lanches). As entrevistadas passaram sua infância na zona urbana. Já os homens eram provenientes da zona rural. Um deles tinha o pai agricultor e a mãe dona de casa. O pai do segundo homem era guarda-livros de uma granja e, sua mãe, costureira.

Assim, em todas as vivências observa-se a aquisição de capital cultural (BOURDIEU, 1999e) como estratégia de melhoria social, com o apoio principal do genitor do sexo masculino, via de regra aquele com maior nível de estudos ou de interesse pelo mundo letrado. Sobre isso é preciso chamar a atenção: dos sete entrevistados/as, com exceção de um homem, que ficou órfão na infância, as narrativas são veementes quando reforçam a importância daquele genitor no estímulo aos estudos, pessoas que liam muito e que tinham, alguns, certo grau de participação política. Esclareço que a menção aos pais foi espontânea.

Entretanto, as trajetórias escolares e os caminhos que conduziram às licenciaturas ou à pedagogia, tipos de capital cultural mais acessíveis, foram diferentes no caso de homens e mulheres. O elemento diferenciador que mais se destaca é a regularidade do trajeto inicial de escolarização dessas, ao contrário dos processos vividos por aqueles, aliás, deveras curiosos. A idade com a qual começam a lecionar também é precoce no caso da maioria das mulheres, e tardia no caso dos homens. Além disso, percebe-se que a forma

de narrar os processos é diferente segundo o gênero. Os homens são mais diretos e sintéticos; as mulheres esmiuçam mais suas trajetórias.

O professor cujo pai era guarda-livros (Vilmar) abandonou os estudos na sétima série. Depois de adulto, tendo já trabalhado em várias ocupações, tornou-se motorista de ônibus que levava estudantes para o campus da universidade pública da região. Motivado a estudar, como explica, “*contaminado assim, pelo ambiente, que era de estudo, com alunos lá na Universidade*” (p. 2), e como já contava com idade suficiente para fazer o supletivo de 2º Grau, fez as provas para o supletivo e o vestibular para Educação Artística no mesmo ano. Aprovado em ambos testes, continuava dirigindo o ônibus para a Universidade, mas no lugar de limpá-lo enquanto aguardava o término das aulas, como fazia anteriormente, conta o seguinte: “*passsei a assistir as minhas aulas e voltava e pegava uma folguinha, o recreio, qualquer coisa e dava uma limpada no ônibus*” (p. 3).

A opção pelo curso advém de seu interesse pela música, pois tocava violão e cantava em corais, o que também lhe permitiu começar a trabalhar como professor de Educação Artística, por convite, em escola do município, antes mesmo de formar-se. Mais tarde realizou dois cursos de Especialização: em Educação e em Sociologia e Política.

Alberto igualmente desenvolveu seus estudos de forma pouco regular. Com mais 11 irmãos, ficou órfão de pai aos 7 anos de idade. Com cerca de 14 anos teve “*uma oportunidade de vir estudar aqui em Pelotas, através do Seminário*”, embora procure deixar claro que “*essa escolha de vir para o Seminário realmente foi uma escolha, não foi tanto pela oportunidade de estudar, é porque desde pequeno eu tinha assim essa vontade de, curiosidade, até, pela questão sacerdotal*” (p. 3). No Seminário concluiu o ensino fundamental, a partir da 6ª série, e o ensino médio. Em nível de terceiro grau cursou Filosofia e iniciou o curso de Teologia, mas desistiu por dúvida em relação ao sacerdócio. Mas tarde concluiu a licenciatura em História. Então, a docência, inicialmente em Filosofia e mais tarde em História, tornou-se o caminho, por assim dizer, inequívoco, desse processo.

Já todas as quatro professoras fizeram o chamado Curso Normal (em nível de ensino médio) com idade adequada. Três delas definiram-se pela docência apenas a partir do estágio realizado como conclusão do curso, ainda que com variados graus de interesse. Somente a quarta professora indicou que seu desejo pela docência vinha desde a época de criança mas, em seu caso, cabe destacar a oposição do pai, interessado por uma

ocupação com mais futuro, ainda que dentro das alternativas possíveis para seu grupo social: Contabilidade. Mas ela reafirma sua opção:

“Licenciatura, sim, tudo, não, pra mim não via nunca como outra profissão né, nunca, pra mim profissão era magistério né, eu não consigo até hoje eu não consigo parar numa fila de banco sem olhar não consigo..., pode até ganhar melhor do que eu, pode ter os domingos livres mas é pra mim, profissão pra mim é magistério” (Sinara, p. 9).

A mulher funcionária, pedagoga, também evoca seu interesse pela docência desde a infância; no entanto, em nível de ensino médio realizou curso técnico. Em seguida, cursou Meteorologia, mas não conseguiu concluir o curso por ter de cuidar de filhos pequenos. Mais tarde conseguiu concluir Pedagogia. De todas as formas, uma afirmação sua é significativa no que tange a seu interesse - e destino - de trabalhar profissionalmente na área educacional: *“... aí eu comecei a fazer tudo que é concurso que aparecia. E eu digo que sempre o destino acaba nos levando para onde a gente tem que estar mesmo, o concurso que eu fui chamada foi de secretária de escola e acabei dentro de uma escola”* (Vera, p. 5).

Para as demais, não obstante, o magistério e as licenciaturas tornaram-se opção mais por **falta de opção**, ao serem mais acessíveis, ou “indicados para mulheres”, por sugestão de familiares, embora às vezes tivessem outras preferências ou ilusões: *“... fiquei muito frustrada porque eu sempre achei que história natural me habilitaria pra ser cientista, porque eu achava que dava dinheiro”* (Sirlei, p. 11).

Logo, concluir o magistério, por meio do estágio, e seguir adiante trabalhando como docente enquanto cursam a universidade, é uma alternativa razoável. Uma espécie de “causalidade do provável”³ pode ser captada nas falas abaixo transcritas:

“Quando eu terminei o Normal eu tinha feito o vestibular e como eu tinha sido aprovada eu não me interessava em fazer o estágio pra receber o diploma de professora primária, então eu disse: eu não vou fazer isso aí, eu já vou entrar direto pra faculdade. Aí o meu irmão mais velho me convenceu que já era uma profissão que eu teria né, então eu fui fazer, o estágio pra receber o diploma que fiz paralelo com o primeiro semestre da faculdade, [curso de História Natural] eu fiz também o estágio” (Silvana, p. 3).

*“Eu entrei pra... Magistério, era o Curso Normal, por incentivo da família, porque mulher tem que trabalhar menos horas, só um turno, fica em casa, cuida os filhos, tem umas férias de três meses...
[Entrevistadora: Isso te dizia quem?]*

³ Para Bourdieu, “as práticas são o resultado desse encontro entre um agente predisposto e prevenido, e um mundo presumido, isto é, pressentido e prejudgado, o único que lhe é dado conhecer” (1999c, p. 111).

A minha mãe. E, e aí eu fui tirar o Curso Normal, não vou dizer assim que seja uma vocação porque eu fui praticamente assim induzida que era um curso bom, pra mulheres, e depois... aí eu gostei do curso” (Berenice, p. 4).

“Acabei chegando pra não me separar da minha turma [do ginásio], esse foi o ponto inicial porque mesmo assim fazendo o Magis..., fazendo o Magistério, me submetendo ao sacrifício do estágio né [riso] to colocando assim, eu não queria ser professora era só pra eu concluir. Aí claro que mais no fim do curso eu comecei a pensar que era uma forma de eu poder ter um trabalho enquanto estudava, também foi por aí a coisa não tinha..., não era..., não tinha paixão pela educação não, não foi por aí a..., o meu início” (Sirlei, p. 9)⁴.

Somente a mulher solteira e sem filhos tinha realizado, até o período das entrevistas, cursos de Especialização: em Educação e em Ecologia. Também pode-se indicar que a integração mais orgânica das mulheres ao mundo do trabalho aconteceu segundo as possibilidades ditadas pelas etapas de suas vidas matrimoniais, como a idade dos filhos ou as transferências de cidade advindas das mudanças profissionais de seus maridos, que apresentam empregos em distintos ramos e setores da economia. Os homens não apresentam essas circunstâncias e, no caso deles, é mais perceptível a endogamia: uma das esposas é docente e a outra é funcionária da Universidade onde estudou seu marido. Além disso, dentre os cônjuges das quatro mulheres casadas, somente um apresenta ensino superior completo.

Enfim, comparando-se os relatos das mulheres e dos homens investigados, a respeito de sua chegada ao magistério, percebe-se uma proximidade com os achados de Catani *et alii*, em seus estudos sobre as narrativas de formação: “Enquanto as escolhas femininas revelam-se em grande parte orientadas por uma lógica de ‘destinação’ das mulheres para o ensino, as escolhas masculinas nesse percurso revelam-se mais tardiamente” (1998, p. 55). A esse respeito, Carvalho acrescenta que as narrativas masculinas talvez sejam mais realistas, porque os homens sofrem “menos pressões no sentido de idealizar suas escolhas e podem apresentar com igual ênfase seus ideais e as dimensões práticas de suas decisões” (1998).

3.3. O trabalho nas escolas e a perspectiva militante

Cabe fazer referência, agora, às trajetórias profissionais de nossos sujeitos, especialmente na área educacional. Inicialmente, no caso deles também se aplica aquilo já descrito por Beckenkamp:

⁴ Sirlei não foi aprovada no vestibular para Odontologia, e acabou cursando Licenciatura em Ciências.

“O início de carreira no magistério de ensino fundamental e médio, no RS, caracteriza-se por uma condição peculiar: o/a professor/a é um/a itinerante, fica à disposição das secretarias municipais e/ou estaduais de educação.

Cabem, de praxe, direitos de transferência às/aos que completaram um tempo ou, pelo menos o chamado estágio probatório, que consiste em dois anos de trabalho experimental exigido pelo plano de carreira aos recém concursados/as. Ainda assim, a maioria dos/as professores/as ocupam vagas em diversos estabelecimentos para, finalmente, *escolher* sua escola” (2000, p. 61).

Nossos sujeitos relatam, assim, trajetórias profissionais complexas: contratos emergenciais, ocupação de cargos ou substituições em várias escolas, muitas vezes na zona rural ou de difícil acesso, que exigiam “*descer do ônibus na faixa e andar três quilômetros*” (Sinara, p. 17), ou “*em bairros mais complicados da cidade*” (Sirlei, p. 11), até que se estabilizaram em uma ou duas delas.

A realização de diversos concursos, no estado e no município, conduz a que tenham que optar, em determinado momento da carreira, por alguma(s) da(s) matrícula(s) obtida(s). Áreas de conhecimento, disciplinas ou setores em que algumas vezes têm trabalhado, foram ocupados mais pelas carências imediatas de suas instituições, do que por sua formação objetiva.

Excetuando-se o professor mais jovem e a funcionária, que começaram a trabalhar no sistema educacional com mais idade, todos os demais estavam, à altura das entrevistas, em vias de aposentar-se ou já aposentados, ao menos em uma matrícula. Portanto, é possível afirmar que são profissionais experientes, o que é revelado por seus relatos.

O professor mais jovem, pelas particularidades de sua formação e trajetória – tem apenas 7 anos de docência -, vem trabalhando com o ensino fundamental e médio, lecionando Filosofia, História e Ensino Religioso. Em uma ocasião colaborou com a orientação educacional em uma das escolas onde estava lotado - da qual, agora, já está exonerado -, possuindo atualmente duas matrículas de 20h em duas escolas da região educacional. Somente trabalhou na esfera estadual.

O professor mais experiente, como já indicado, começou a exercer como docente antes de formar-se, em escola da rede municipal, em regime de 30h, já tendo se aposentado por essa rede, na qual lecionou em duas escolas. Na rede estadual iniciou com contrato emergencial, depois realizou concurso (regime de 20h), havendo já trabalhado em três escolas. Já tem tempo de serviço para aposentar-se também na rede estadual, mas aguarda a conclusão de seu segundo mandato como diretor de escola. Vem lecionando exclusivamente Educação Artística e Ensino Religioso, já que é ministro extraordinário

na Igreja Católica. Passou alguns anos afastado das salas de aula, por ocupar cargos de confiança em nível municipal.

Sobre a mulher funcionária – que cursou a universidade depois de casada e que apenas trabalhou depois de aprovada no concurso que fez para o estado -, pode-se apresentar como particularidade de sua trajetória profissional o fato de que, por ser bacharel em Pedagogia, tenha sido encaminhada, mais recentemente, à atividade de orientadora educacional na escola onde trabalha há cerca de 14 anos. Como a administração estadual há muitos anos não abre concurso para essa função, e como o cargo da referida funcionária é de secretária, pode-se dizer que ela está em desvio de função. Além disso, cabe lembrar que, pela atividade que desempenha e por sua formação em Pedagogia, a natureza do seu trabalho aproxima-se mais daquele que realizam os docentes do que dos trabalhos realizados pela maioria dos funcionários de escola.

Quanto às quatro professoras do estudo, suas narrativas apresentam similitudes. Sinara tem duas matrículas no estado (de 20h), obtidas por concurso, e sempre trabalhou em sala de aula, com Literatura e Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio. Na atualidade leciona para uma turma de alunos surdos, sem intérprete e sem ainda dominar a linguagem, o que ela encara como “*outro caminho, outro desafio*” (p. 17). Começou a lecionar como substituta enquanto era normalista, na rede municipal da cidade onde vivia, já foi permutada por docente da rede estadual, e também já trabalhou como merendeira e servente.

Berenice iniciou sua carreira – por concurso - na rede municipal de Pelotas, lecionando na zona rural. Mais tarde ingressou, também por concurso, na rede estadual, trabalhando com classe unidocente. Pedagoga, aposentada de uma matrícula de 40h, atualmente, em sua outra matrícula (de 20h), além de lecionar, colabora na coordenação pedagógica de sua escola. Já foi diretora e, ocasionalmente, na ausência de docente com habilitação, desenvolveu as disciplinas de Psicologia e Filosofia no ensino médio.

Silvana principiou sua atividade docente na rede estadual, por contrato. Seis anos depois fez concurso, estando, atualmente, aposentada. Ainda que afirme que sua “*trajetória foi sempre dentro da sala de aula*”, principalmente com a disciplina de Ciências no ensino fundamental e no médio (regime de 40h), na época em que cursou Especialização em Educação, ao solicitar uma redução de 25% das horas-aula, além das 5 turmas que tinha em um turno, passou a colaborar com o serviço de supervisão escolar em outro turno.

Por fim, Sirlei era professora em uma rede municipal (por concurso), da qual exonerou-se quando conseguiu um contrato no estado. Mais tarde realizou dois concursos para a

rede estadual. Relata que a maior parte do tempo trabalhou em sala de aula, lecionando Matemática e Ciências, especialmente de 5ª à 8ª série. Começou a lecionar Matemática por ausência de docente em sua escola:

“Então eu disse pra direção que eu tinha habilitação, poderia quebrar um galho mas né, não gostava de fazer, e fiz né, até abri mão da licença, aquela redução de horário pra amamentação porque não fechava né pra atender as turmas que tinham e cumpri” (p. 4).

Também “ajudou” no setor de supervisão escolar e na secretaria, e foi vice-diretora em uma gestão.

Como se vê, há um generalizado exercício profissional em mais de uma matrícula e/ou em mais de uma rede, o que pode indicar a necessidade de complementação salarial dos/as docentes citados/as (funcionários/as de escola só têm regime de trabalho de 40h), situação comum ao professorado de ensino básico em nosso estado. Trabalham muito, com muitas turmas e também em setores, o que configura uma forma de intensificação do trabalho (APPLE, 1987), que aqui igualmente ocorre por aumento “voluntário” das horas de atividade, com o propósito de sobreviver economicamente.

Eles e elas exemplificam esse aspecto, referindo-se à circulação do professorado através das redes de ensino e concursos, pelas necessidades econômicas, mas têm bem claro que isso implica em diminuição da qualidade do trabalho:

“eu acabei sendo quarenta horas e não admito sessenta horas, de jeito nenhum, fico impressionada. Eu sei que a força é dinheiro, né, isso é, nossa situação econômica (...) Só que dar aula, pegar cinco, seis turmas, sete, oito turmas não têm condições” (Silvana, p. 12).

Não obstante, examinando o professorado analisado a partir da ótica dos ciclos de vida profissional (HUBERMAN, 1995), não se percebe, neles⁵ e nelas, um desinteresse pelo tarefas pedagógicas propriamente ditas, como acontece com certo grupo de profissionais com mesmo tempo de atividade. Embora sejam bastante críticos – ou realistas - em relação à situação da escola, ao *status* profissional e, muitas vezes, ao trabalho desenvolvido por alguns colegas seus, apresentam uma espécie de otimismo quanto ao papel da educação, que talvez possa ser atribuído a seus ideais de militância.

De fato, parece que a atividade sindical vem a balizar tanto a experiência profissional, quanto a própria vida pessoal dos sujeitos desta investigação. Para eles e elas, foi a militância que lhes permitiu compreender facetas da realidade social que não percebiam

⁵ Nesse caso, especialmente o homem mais velho, pois o outro está numa fase mais inicial, embora já em estabilização.

antes de ingressar no sindicato (especialmente as mulheres, que só começaram a militar a partir de seu ingresso no CPERS). Esses conhecimentos diferenciados terminam por fazer-se presentes em suas salas de aula, embora o cuidado no sentido de não influenciar em demasia as perspectivas políticas dos estudantes.

Além disso, destacam que a qualificação do trabalho pedagógico deve ser um dos resultados da luta sindical, contrariamente ao que pensam - e fazem - alguns colegas seus, que trabalhariam o condizente ao que recebem, ou seja, pouco. Ao contrário disso,

“nós temos que ser cada vez melhores pra cada vez justificar mais a nossa luta e a nossa reivindicação, que nós somos mal pagos, que nós merecemos um salário bem melhor né, e que a nossa atividade é uma atividade de muita importância na sociedade né, e portanto nós temos que ter uma remuneração boa” (Vilmar, p. 19).

Finalmente, no que tange à relação professor/aluno, enfatizam que o papel dos docentes é o de ser parceiros no crescimento dos estudantes, evitando atitudes autoritárias que, inclusive, não poderiam conduzir a uma educação para a equalização social, por meio do exemplo, tal como nos relata Sirlei:

“O aprendizado assim na questão de lidar com as diferenças, com as divergências né, de saber ouvir, daquela coisa assim de quando se quer alguma coisa tem que ser porque tem que ser, ..., saber respeitar os outros nas suas limitações né, (...) porque embora com toda caminhada a gente sempre cometeu erros e eu senti que eu fui avançando e crescendo como professora à medida que eu fui participando de encontros e das próprias discussões dentro do sindicato né, tinha questões que nem passava na cabeça da gente, de ter um respeito maior pelo aluno, pelos pais” (p. 29-30).

4. SÍNTESE CONCLUSIVA

Nestas conclusões, gostaria de sistematizar alguns dos achados do estudo, começando pela questão das trajetórias dos sujeitos. Em todas elas é significativo o recurso à educação como meio de ascensão social, superando sua origem socioeconômica e cultural. No uso dessas estratégias escolares percebe-se que o principal apoio – moral e intelectual - veio do genitor do sexo masculino, mesmo no caso da professora cujo pai preferia que ela seguisse outra carreira. Bourdieu explica esse fenômeno afirmando que:

*“O pai é o sujeito e o instrumento de um ‘projeto’ (ou melhor, de um *conatus*) que, estando inscrito em suas disposições herdadas, é transmitido inconscientemente, em e por sua maneira de ser, e também, explicitamente, por ações educativas orientadas para a perpetuação da linhagem”* (1999a, p. 232).

Desta forma, a superação da condição de origem do pai completaria o projeto “por procuração” (idem, *ibidem*).

Por outra parte, cabe examinar a opção pela docência como a alternativa mais próxima e mais provável dessa superação, para nossos sujeitos: sabemos que, tendencialmente, o professorado, na atualidade, procede de estratos socioeconômicos mais baixos (BIRGIN, 2000; GATTI, 1996). Assim, a formação universitária de todos ocorreu em cursos de licenciatura – com uma escolarização prévia majoritariamente realizada em escolas públicas. Mas o que chama a atenção, em termos de diferenças por gênero, é que no caso das mulheres, é evidente o tópico da vocação ou destinação social para o magistério, já precocemente colocado, enquanto para os homens, que tiveram seu percurso escolar e acadêmico em idade maior do que o normal, a procura pela docência ocorre mais tardiamente. Outro elemento a mencionar, apenas como hipótese para futuras análises, corresponde à origem rural dos professores. Embora não disponha de levantamentos sistemáticos, sabe-se que bom número de docentes homens de nossa região provem do campo. Em regiões com industrialização reduzida, talvez, no caso masculino, tornar-se docente seja uma das raras possibilidades de fugir ao trabalho no campo, mesmo quando os professores permanecem exercendo a docência na zona rural (OLIVEIRA, 2002).

Para complementar a reflexão sobre estratégias educacionais, vale destacar que o recurso à ampliação do capital cultural familiar, quanto aos sucessores das e dos docentes estudados, é bem mais evidente do que a estratégia usada pelas famílias de origem de nossos sujeitos. Nessas, poucos são os que conseguiram estudar ou seguir carreira ligada a estudos universitários. Quanto às famílias de nossos sujeitos, todos/as aqueles/as que têm filhos/as maiores de 18 anos, conseguiram que os/as mesmos/as estejam cursando ou já tenham concluído o terceiro grau de ensino, em variadas carreiras, distantes da docência.

Em termos da atividade profissional realizada pelo grupo investigado, podemos dizer que tem sido caracterizada pelo exercício de múltiplas tarefas e ocupação de variadas funções, revelando um processo de intensificação do trabalho agravado pela necessidade de trabalhar em distintas redes e/ou com mais de uma matrícula. Mas todos e todas parecem, atualmente, mesmo quando desiludidos com uma parte de seu trabalho ou com colegas seus/suas, absolutamente convencidos/as da importância social do ensinar e de que é preciso levar adiante seu labor, tanto nas salas de aula, quanto na entidade sindical. Ou seja: não há desinvestimento (HUBERMAN, 1995) ou desistência

(CODO, 1999) de um trabalho ativo e autônomo, mesmo considerando que, dos/as sete entrevistados/as, somente a professora que é Diretora Geral do Núcleo tem liberação para atuar no sindicato. O exercício da militância, então, é o que acaba por definir a especificidade que o trabalho docente assume para os sujeitos investigados.

Para finalizar, uma nota metodológica: a experiência de transformar em objeto de análise a história de vida de algumas pessoas, ao mesmo tempo “produtores da história e contadores de histórias” (LE VEN, 1998). É preciso um esforço para que essa re-leitura, que desconstrói o contado para reconstruí-lo de outra forma (ainda que com as mesmas peças), respeite quem conta. Não apenas por questões éticas - já que, como nos diz Bourdieu (1999d), vamos tornar públicas coisas que o/a entrevistado/a nos disse de forma privada -, mas por questões de rigor metodológico. Um rigor que não se confunde com a inocência epistemológica positivista, que pensa simplesmente retratar, refletir a realidade, mas sim um rigor que já começa na entrevista, tentando controlar a violência simbólica capaz de afetar as respostas, porque, de todas as formas, “nesses assuntos não se pode confiar somente na boa vontade” (p. 694). Ao menos tentar não esquecer essas relações diferenciadas, a existência de distintos capitais culturais e lingüísticos. Repetindo o já dito: “‘Não lamentar, não rir, não detestar, mas compreender’. De nada serviria que o sociólogo tornasse seu o preceito spinoziano se não fosse também capaz de oferecer os meios de respeitá-lo” (p. 7).

REFERÊNCIAS

- AMADO, Ana M. & CHECA, Susana. *Participación sindical femenina en Argentina; sindicato docente un estudio de casos*. Buenos Aires: Instituto Latinoamericano de Estudios Transnacionales (ILET), 1990. (mimeo)
- APPLE, Michael. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.
- BECKENKAMP, Ana Helena. *Empobrecimento e futuro do trabalho docente na visão de professoras do ensino fundamental da rede pública estadual do Estado do Rio Grande do Sul*. Pelotas: Faculdade de Educação/UFPel, 2000. (Dissertação de Mestrado)
- BIRGIN, Alejandra. La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. In: GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio, comp. *La ciudadanía negada; políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 221-239.

BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio, org. *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999a. p. 229-237.

BOURDIEU, Pierre. *La distinción; criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 1999b.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio, org. *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999c. p. 81-126.

_____, dir. *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999d.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio, org. *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999e. p. 71-79.

BUENO, Belmira. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: _____, CATANI, Denice & SOUSA, Cynthia, org. *A vida e o ofício dos professores; formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 7-20.

CARVALHO, Marília. Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 1998.

CATANI, Denice, BUENO, Belmira & SOUSA, Cynthia. Os homens e o magistério; as vozes masculinas nas narrativas de formação. In: BUENO, B., CATANI, D. & SOUSA, C., org. *A vida e o ofício dos professores; formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 45-64.

CODO, Wanderley, coord. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes; Brasília: CNTE/UnB, 1999.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano & SAN ROMÁN GAGO, Sonsoles. Los efectos imprevistos de la feminización del magisterio: sugerencias para la investigación. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 17, p. 9-32, jul./dez. 2001.

GATTI, Bernadete. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Educação*, Porto Alegre, n. 31, 1996, p. 13-24.

HAGUETTE, Teresa. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António, org. *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto, 1995. p. 31-61.

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 17, maio/ago. 2001, p. 40-49.

LE VEN, Michel M. Dirigentes sindicais: produtores da história e contadores de histórias. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 96-103, jan./mar. 1998.

LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M., org. *História das mulheres no Brasil*. 5. ed. São Paulo: UNESP/Contexto, 2001. p. 443-481.

NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais. Notas em vista da construção de um objeto de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 3, p. 89-112, 1991.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

OLIVEIRA, Auta Sirlei. *Reflexos no espelho: gênero masculino no magistério*. Pelotas: Faculdade de Educação/UFPel, 2002. (Dissertação de Mestrado)

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

VIANNA, Claudia. Magistério paulista e transição democrática: identidade coletiva e organização docente. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 3, p. 75-85, set./dez. 1996.