

REPRESENTAÇÕES SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO ENTRE SINDICALISTAS DO CPERS/SINDICATO

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira - FaE/UFPel

GE: Gênero, Sexualidade e Educação / n.23

Agência Financiadora: CNPq/UFPel

1. OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO TRABALHO

Neste texto apresento um recorte de uma pesquisa cujo principal propósito foi investigar a participação de homens e mulheres num sindicato que congrega docentes, especialistas e servidores/as técnico-administrativos/as, no âmbito do ensino básico público do Rio Grande do Sul: o CPERS/SINDICATO (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação). Foram enfocadas as relações de gênero pela convicção de que, primeiro, são praticamente negadas na maioria das esferas sociais, incluindo a área educacional e, mesmo, a acadêmica; segundo, constituem uma ferramenta indispensável para compreenderem-se diversos processos sociais em educação, dentre eles o trabalho docente. Na referida pesquisa foram sistematizadas informações sobre o perfil e a participação por sexo no CPERS, incluindo a participação em instâncias de direção da entidade. Além disso, no plano da percepção sobre proletarização/profissionalidade da docência, perseguiu-se a idéia da sindicalização como indicador de uma identidade docente.

Especificamente aqui buscarei sintetizar um dos enfoques da análise, relativo às concepções sobre relações de gênero na educação e entre o professorado, explicitadas por 2 diretores e 5 diretoras do 24º Núcleo¹ do referido sindicato, bem como as trajetórias que desenvolveram para tornarem-se sindicalistas. As informações foram obtidas por entrevistas semi-estruturadas realizadas com 6 docentes e 1 funcionária, de um total de 9 membros da diretoria do 24º Núcleo (Gestão 2002/2005). A média de duração das entrevistas, todas gravadas, foi de 1h.

2. ALGUMAS REFERÊNCIAS TEÓRICAS

2.1. Feminização e proletarização da docência. As representações sobre a docência

¹ Os Núcleos são organizações de base do CPERS/SINDICATO, que respondem à divisão oficial das estruturas de administração educacional do Rio Grande do Sul. Assim, o 24º Núcleo opera nos mesmos municípios administrados pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação (5ª CRE), ambos sediados em Pelotas.

Como e por que o magistério transforma-se em trabalho de mulher? Louro (2001) e Nóvoa (1991) citam o aparecimento de ocupações mais rendosas à época da industrialização como um fator que levou os homens a deixarem a docência. Ensinar passou a ser tarefa de quem não era considerado sustentáculo da família: mulheres que, por sua vez, modificaram a origem de classe do professorado, provindo de setores “médios”. Contudo, esse espaço não lhes foi concedido sem disputas; fez-se necessária uma forte transformação na imagem da docência, compreendida como uma extensão do trabalho doméstico, realizada por quem é por ele responsável e no período de tempo que não o compromete.

Como um parêntese, assinalemos que vários autores concordam sobre as conexões entre classe social e gênero para a interpretação da situação de certas ocupações (BOURDIEU, 1999), como a docência (APPLE, 1987; FERNÁNDEZ ENGUITA & SAN ROMÁN GAGO, 2001). O próprio termo semi-profissão está associado à feminização de algumas ocupações (GUERRERO SERÓN, 1996).

Para Louro (2001), a feminização do magistério não levou necessariamente a baixos salários, mais bem *justificou* que se pagasse menos e pedisse pouco por esse trabalho. Ademais, foi construída uma imagem de trabalho feminino do qual, hoje, os ofícios tidos como femininos não podem escapar: ocupam-se do “cuidado”, e quem cuida está “vocado/a”.

Assim, desde meados do século XIX vêm circulando várias imagens: de mulher, de mulher docente e simplesmente de “docente”. O papel da escola também se modifica, pelas exigências do modo de produção e pelas reivindicações de extensão da escolarização. Já no século XX o magistério majoritariamente era feminino. No Brasil, o desenvolvimento das teorias educacionais implicou em exigências profissionais que engendraram diferentes representações de docentes. A autora citada resume: as docentes foram chamadas de “professorinhas, tias e trabalhadoras da educação”.

Desde as últimas décadas do século XX se assiste ao acirramento da diminuição do Estado em matéria de sustento econômico da educação e de outras de suas obrigações, mas não a um encolhimento de seu controle. Para muitos, isso desencadeou um procedimento de divisão e de reorganização do processo de trabalho docente, sustentado, no campo pedagógico, por teorias de caráter tecnicista. Vou me abster de abordar estudos sobre desqualificação do professorado e sua alegada proletarização; posso citar as revisões de Ferreira (2002) ou Hypolito (1997). Mas aí se inaugura nova representação de docência, movimento contraditório que articula a necessidade de

“profissionalização do ensino” com um processo de “proletarização do professorado”: este, ao mesmo tempo, reivindica profissionalização e cria organizações à semelhança das entidades de trabalhadores manuais, os sindicatos.

No nosso e em outros países latino-americanos, as associações docentes adquiriram caráter sindical em conjunto com as lutas sociais em processos de democratização, lançando às ruas outras imagens de docentes: militantes e grevistas. Associadas a uma possível identidade “trabalhadora”, essas são as mais recentes representações, embora talvez já encontremos uma geração de jovens docentes que não se identifiquem com as mesmas (FERREIRA, 2002; VIANNA; 1996).

Por fim, faz sentido indagar o quanto a reflexão sobre as representações da docência - como as influências da imagem feminina sobre o *status* da ocupação - habita o cenário sindical.

2.2. Da feminização à análise das relações de gênero: os mundos da educação e sindical
Sendo os sindicatos exemplos de organizações criadas a partir da categoria classe social, têm dificuldade de trabalhar com outras categorias de análise. Quando certos paradigmas consideram universal o sujeito de classe, determinam que esse deveria dar conta das problematizações e reivindicações, evitando reconhecer que esse sujeito expressa interesses de grupo. Parkin (1984), seguindo a Weber e seu conceito de fechamento social, afirma que os sindicatos excluem grupos sociais não majoritários, como os grupos étnicos e as mulheres.

Assim, a presença dessas no mundo do trabalho só recentemente vem sendo examinada como mais que um sub-produto do trabalho em geral. Seus antecedentes provêm da discussão das feministas sobre a divisão sexual do trabalho. Tanto os sindicatos tiveram dificuldade de incorporar o trabalho das mulheres em sua agenda de discussão e de lutas, quanto a produção sociológica padece de carências. Segundo Souza-Lobo,

“na raiz dessa resistência em trabalhar a problemática classe/gênero, existem duas ordens de argumentos. De um lado subsiste uma concepção de homogeneidade de classe operária que por sua vez remete a um conceito de classe construído exclusivamente a partir do lugar na produção, como se fosse possível separar relações sociais e relações de produção” (1991, p. 116-117).

E porque essas não podem ser separadas, a autora ascende ao conceito de relações de gênero que, também, é uma importante ferramenta usada para a compreensão dessa problemática no plano da educação e do trabalho docente. Ela assume o conceito na

acepção sistematizada por Scott (1990), como um conjunto de representações construídas a partir das condições biológicas das diferenças entre os sexos.

E se é assim nos estudos sobre o trabalho operário, na produção sobre o trabalho docente no Brasil os gêneros também são invisíveis, segundo Bruschini & Amado (1988) e Rosemberg & Amado (1992). Outras revisões indicam situação semelhante (GONÇALVES & GONÇALVES & SILVA, 1998), ao examinar as relações de gênero na educação como um todo. Sintetizarei características dos estudos indicados.

A maior parte dos trabalhos (realizados em cursos de pós-graduação em Educação) está inserido na palavra-chave mulher, e não em relações de gênero (são muito poucos os relativos ao gênero masculino); os trabalhos têm sido realizados em pouquíssimas instituições universitárias de determinados estados do país, por autoras (e orientadoras) mulheres. Além disso, teses, dissertações e artigos em revistas de Educação “focalizam mais a condição feminina que o sistema educacional numa perspectiva de gênero” (ROSEMBERG, 2001, p. 47), enquanto os periódicos feministas pouco se ocupam da questão educacional.

2.3. Relações de gênero e participação sindical

Da mesma forma, a literatura sobre relações de gênero nos sindicatos é escassa, embora significativa em suas contribuições. Mais escassa é a análise em sindicatos cuja base é principalmente formada por mulheres.

A participação das mulheres na ação sindical relaciona-se com qual inserção têm no mundo do trabalho. Suas opções ocupacionais são mediadas por fatores como o estado conjugal, a idade e a escolaridade, o número de filhos e sua idade e a estrutura familiar (BRUSCHINI, 1996). Os valores culturais também interferem nessas alternativas e na participação ou não, bem como no tipo de participação. Dificultam-na a segunda jornada de trabalho, o machismo dos familiares, especialmente dos homens, mas também das mães (GIULANI, 2001), e a falta de domínio das “tecnologias do poder”, “... como o palanque, um assento na mesa de negociações, o microfone nos comícios, ou o discurso nas assembléias” (CASTRO, 1995, p. 31).

Mas a falta de protagonismo feminino não ocorre apenas no meio sindical. Historicamente, nos espaços públicos a presença masculina supera em muito a feminina, sendo as decisões políticas tarefas de homens. Contudo, segundo um estudo da CEPAL (1999) sobre a participação feminina na América Latina e no Caribe na esfera estatal, nos partidos políticos e em organismos de representação da sociedade civil, a Central

Única dos Trabalhadores (CUT) brasileira dividia, em 1998, o 5º lugar (com a *Dominica Teacher's Association*) em número de mulheres nas direções nacionais. 30% foi a cifra encontrada, o mínimo recomendado pela política de cotas. De acordo com Delgado (1998) a política de cotas na CUT foi adotada em 1993, sendo que em 1994 foi eleita a primeira Executiva Nacional com esta composição.

Em termos institucionais, a Lei nº 9504/1997 determinou a mesma cota, para qualquer um dos sexos, nas eleições para Câmara dos Deputados, Assembléias Legislativas Estaduais e Câmara Distrital.

Para além da política de cotas, trata-se de discutir o quanto os espaços públicos, como o sindical, viabilizam ou não a presença das mulheres. Estudos como o de Sartori (2001); Castro (1995); Alves (1999); Giuliani (2001); e, enfim, Amado e Checa (1990); revelam não só que a participação feminina é mais dificultada do que a masculina, como nos fazem perceber que o estudo das relações de gênero supera essa constatação.

Se o espaço sindical está construído para ser palco dos homens, isso pode levar a situações de desigualdade onde, teoricamente, se luta contra elas, sendo o machismo a parte menos sutil. Entretanto, é preciso matizar a questão das desigualdades de gênero, para não colocar em posição dicotômica o masculino e o feminino, tornando sem sentido o próprio significado de gênero.

Assim, avançamos se compreendemos os gêneros em suas dimensões simbólicas e no plano das práticas sociais, tal como Connell (1995), estudioso das masculinidades. Por masculinidade ele entende “uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero”, existindo, “mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade” (p. 188). Os gêneros não são simples contenedores de supostas características de indivíduos do sexo masculino ou do feminino, pois assim voltaríamos às definições de caráter biológico². Dentre os padrões existentes de masculinidade, a imagem nomeada de “hegemônica” é a dominante, expressando determinada configuração de poder; mas, por sua vez, tampouco é fixa e a-histórica.

Reconhecer a necessidade de estudar-se igualmente o gênero masculino “colocou em evidência o caráter generificado das próprias organizações e o papel ativo das relações de trabalho tanto na construção de significados sociais de masculinidade e feminilidade,

² Não se deve abandonar, contudo, a idéia de que os corpos são sexuados, e é neles que se exercem, e são eles que exercem, também, as relações de poder, por meio das práticas sociais (BOURDIEU, 1995).

quanto na estruturação de identidades de gênero” (CARVALHO, 1998), o que é significativo no caso da docência, em especial no nível primário.

Quanto ao sindicato docente, é curioso investigar que identidades e representações de gênero nele circulam e se nele se apresenta esse viés de masculinidade hegemônica que caracteriza o sindicalismo em geral, sem, no entanto, naturalizar os sindicatos como espaços masculinos, porque neles “há outros sistemas de privilégios e exclusões... que também filtram a participação no poder” (CASTRO, 1995, p. 50).

3. MILITANTES DOCENTES, HOMENS E MULHERES

3.1. A inserção no sindicato docente

As e os sindicalistas estudados tiveram uma origem socioeconômica e cultural semelhante, tendo em vista escolaridade e ocupação dos pais. Percebe-se uma estratégia familiar visando à ascensão social por meio da educação, embora, no caso das mulheres, se destaque sua escolaridade regular e uma tendência a buscar o magistério desde cedo, mesmo que nem sempre por opção pessoal. Em vários casos foi a interferência da família que as conduziu à docência. Já os 2 homens apresentaram uma escolaridade não regular, optando pela docência tardiamente. Todos os sujeitos cursaram licenciaturas e alguns realizaram cursos em nível de especialização.

Sua atividade profissional tem sido intensa, em setores e sala de aula. Quanto à faixa etária, à altura das entrevistas somente um homem estava abaixo dos 40 anos de idade, todos os demais sujeitos eram mais velhos. Apenas havia uma professora negra. Dos 7 sujeitos, somente uma mulher é solteira e sem filhos.

Quanto à sua atual militância na diretoria do Núcleo, só a Diretora Geral tem liberação total, os/as demais trabalham nos “*horários de folga da escola*”, se é que se pode dizer assim, dados seus regimes de trabalho (todas/os têm mais de uma matrícula no estado ou já compaginaram trabalho no estado e no município, etc.). Tentemos sistematizar sua chegada ao sindicato.

Todas as mulheres afirmaram que sua militância começa no CPERS, sendo sua ligação partidária mais “frouxa”, enquanto os homens apresentam uma experiência - **e/ou uma narrativa** – mais enfática, relacionando partidos e demais atividades de participação político-social de maneira global, com justificativas mais causais do que casuais.

O primeiro homem apresenta um discurso articulado sobre toda sua trajetória, como se antecipasse possíveis perguntas. Às vezes fala na primeira pessoa do plural, dando um caráter mais genérico à experiência. Já o segundo destaca-se por apresentar uma

participação político-social mais variada. Assinala ter sido um dos fundadores do Diretório Acadêmico de seu curso e da Associação dos Professores e Funcionários da escola municipal onde trabalhou, e daí emenda diretamente, como coisa natural, à participação no CPERS.

Os relatos femininos são mais tímidos, às vezes indicam uma insegura aproximação ao sindicato, consolidando-se por questões afetivas; tal como cita Giuliani (2001), são as relações de amizade entre colegas ou conjunturas específicas (greves, campanhas) que aproximam as mulheres dos sindicatos.

Por outro lado, talvez possamos interpretar que as mulheres não desejam usar o discurso para destacar-se. Elas freqüentemente questionam se estão à altura das exigências dos cargos, que dizem não ambicionar, e especificam pormenorizadamente sua chegada ao sindicato e aos ditos cargos. Como argumenta Bourdieu, “as mulheres tendem menos do que os homens a se atribuir as competências legítimas” (1995, p. 147). Vale a pena transcrever uma das falas:

“Aí um dia uma colega fez uma colocação que achava que eu tinha condições de assumir aquilo até me deixou assim, de certa forma me envaideceu mas me deu uma angústia, eu ficava né apavorada, mas eu não tenho, como é que eu vou tar falando em público, eu não sou de falar, não gosto, e eu também me lembrava, a imprensa, entrevista, rádio, televisão, ai! Enfim, foi assim, não sei que período foi aquilo, se foi um mês, quinze dias, mas que eu não dormia, eu vivia, eu já evitava vir às reuniões, eu já não vinha à reunião aqui para esquecerem de mim...” (p. 27).

Por fim, quanto à experiência das mulheres, várias destacam o “apoio” e “estímulo” dos progenitores do sexo masculino e de seus maridos e filhos (homens) na militância. Duas citam que seus pais as apoiavam por serem militantes de esquerda, enquanto, para outra, a situação era oposta, pois seu pai, militar, era completamente contrário à sua participação³. Com exceção de uma professora, não há menção às mães; e essa afirma que “com o pai sentava e discutia... até com a mãe claro se conversava outras coisas mas essa questão mais política, né, era mais com ele...”.

Já um dos homens não evoca a família para abordar esse tema, enquanto o outro aduz a “compreensão” da mesma quanto às suas atividades militantes.

O segundo elemento a enfatizar trata da importância da ação sindical na experiência profissional e na vida pessoal das e dos informantes. São uniformes quando argumentam que “o movimento sindical é um pós-graduação de vida”, o que pode ser

³ Pela idade das informantes, sua participação começa em meio à Ditadura Militar brasileira.

assim interpretado. Primeiro, a atividade sindical forneceu-lhes uma visão de mundo e conhecimentos sobre a realidade social que não tinham, o que reverte na educação de seus alunos, embora o receio de que a influência seja direta demais. Segundo, sublinham a qualificação do trabalho pedagógico como algo que justifica a luta sindical, criticando colegas que, por dizerem-se mal pagos, não querem trabalhar. Por fim, evocam uma compreensão diferenciada da relação docente-aprendiz, porque reconhecem que *“a gente é um parceiro do crescimento dele né, que a gente tá ali pra contribuir pra que ele possa crescer e não pra fiscalizar e pra tá xingando”*.

5.2. Concepções sobre relações de gênero

O principal objeto deste estudo foi o mais difícil de abordar durante as entrevistas. O que mais se destaca na manifestação das e dos entrevistados, quando se lhes pergunta sobre relações de gênero, é o rechaço inicial a assumir o tema como objeto de discussão. Há a tendência a interpretar o propósito das questões como investigação da existência de machismo e, baseados/as nessa premissa, ainda que as perguntas não mencionem nada parecido, rejeitam debater o tema. Essa rejeição foi mais evidente no caso de 2 das mulheres e dos 2 homens, com graus diferentes, conforme a entrevistadora conseguia esclarecer o objeto.

Uma das mulheres vedou-se totalmente a tratar do assunto. Suas repetidas contestações foram: *“não noto diferença”*, *“não dou bola”*, *“não observei”*, *“não sei se eu não me importei ou se não existe mesmo”*. Uma segunda o faz inicialmente, afirmando: *“não tenho muita leitura da discussão”*, *“posso até me contradizer”*. Os suspiros e as reticências, os *“me parece, tá?”*, denotam desconforto, mas paulatinamente assume falar a respeito.

Os 2 homens apressam-se a garantir a igualdade entre os gêneros dentro do sindicato, no caráter de defensores de sua justiça e de testemunhas das capacidades das mulheres. Pelo raciocínio anterior, se a discussão não está presente no cotidiano, o fato de serem homens pode sugerir que seriam machistas e, como é natural, procuram deixar bem claro que não é verdade:

“Eu nunca vi assim um questionamento por parte de colegas homens do trabalho das mulheres dentro do sindicato e nem de forma pejorativa ou de brincadeira, nunca ouvi qualquer questionamento assim, qualquer brincadeira maldosa. Então acho que eu não vejo dentro do nosso sindicato esse problema até, pela presença maciça das mulheres em relação aos homens”.

Afora isso, mal abordam os gêneros em educação, em termos de práticas pedagógicas ou outros espaços nos quais o tema poderia sofrer reflexão.

A posição masculina sobre a capacidade das mulheres pode ser percebida a seguir:

“E no sindicato, eu vejo que a mulher ela é muito importante porque aí ela..., ela... amplia a dimensão da atividade da mulher dentro do próprio magistério, mostrando que além de professora ela pode ser uma liderança capaz né, de, de, de puxar uma luta né, como nós temos o exemplo aí a professora Juçara Dutra Vieira mesmo, a nossa presidente do CPERS/SINDICATO, é uma mulher extraordinária... uma pessoa dum equilíbrio e duma capacidade de administrar um... um sindicato incrível que eu não sei se teríamos algum homem capaz de fazer aquilo que ela fez mesmo. Então, mostra assim essa dimensão maior também da mulher não só de professora, de dona de casa, de pai e mãe que ela desenvolve mas também de liderança política não é, no movimento sindical e no movimento político também...”

Aqui é preciso sublinhar que devemos considerar a especificidade desse grupo. Ele repete 5 pessoas da direção passada, e as demais atuavam em outras instâncias do movimento. Isto é, eles e elas mantêm relações de companheirismo amplificadas pelo pertencimento à mesma corrente sindical.

Ademais, seu período de liderança tem sido de hegemonia feminina no CPERS, situação diferenciada daquela vivida, em geral, em outros sindicatos. Rememorando alguns fatos, desde 1990 – a transformação da entidade em sindicato ocorreu em 1989 - das 5 Diretorias em 4 delas a presidência foi ocupada por mulheres. Uma dessas, Lucia Camini, tornou-se Secretária de Educação no Governo de Olívio Dutra (1999) e a professora que lhe substituiu, Juçara Dutra Vieira, foi reeleita duas vezes para a presidência do CPERS e, atualmente, acumula o cargo de presidente da CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação).

Ou seja, na memória de nossos sujeitos, o que podem evocar com mais força são líderes femininas. Só os mais velhos e/ou mais experientes têm recordações das lideranças masculinas, exatamente o oposto do que encontraram Amado & Checa (1990) em seu estudo sobre a participação feminina no sindicato docente na Argentina, onde as próprias mulheres tinham dificuldade de enumerar personalidades femininas.

Mas isso não significa que não haja matizes em suas abordagens. Tais aspectos transparecem mais nas falas de 4 das mulheres. Os itens indicados referem-se à existência de padrões diferenciados de comportamento e de compromisso de homens e mulheres com as tarefas sindicais e o trabalho docente.

Quanto à disponibilidade para a atividade sindical, elas fazem comentários sobre as maiores facilidades dos homens para militar, em virtude do tipo de compromisso familiar. O homem estaria mais liberado, e citam vários casos de mulheres que só podem comparecer ao sindicato em horários que não atrapalhem o serviço doméstico ou não melindrem a vontade do marido. A forma como se manifestam varia segundo a informante. Uma fala conformadamente: faz parte do dia-a-dia das lutas das mulheres ter que se adaptar às dificuldades impostas a seu gênero. Um dos homens argumenta num sentido semelhante, adicionando que isso faz parte de um processo “*natural de transição*”, de “*mudanças de comportamentos*”.

Já outra sindicalista protesta veemente, em várias passagens de sua entrevista, quanto a essa disponibilidade controlada: “*é impressionante como né tem as mulheres que estão militando porque os maridos deixam, porque os maridos compreendem, porque sabem que é um trabalho importante, mas desde que eu esteja no horário do almoço...*”.

Contudo, o maior desembaraço dos homens não se traduziria em efetiva atividade, segundo a unanimidade das 4 mulheres. Todas reclamam que “*as mulheres são mais envolvidas e se dedicam mais ao trabalho, ficamos mais tempo do que os próprios colegas de diretoria que temos hoje*”, mas curiosas são as maneiras utilizadas para explicar o fenômeno, sendo as sindicalistas cuidadosas em suas afirmações. Uma primeira acha “*que o homem gosta mais de falar e a mulher é mais tarefaira mesmo...*”. Assim se refere outra, para a qual o comportamento masculino refletiria uma maior “objetividade”: “*... aí entra assim aquela coisa do momento, ah, tem que organizar a sala, então chega, bota bandeirinha, não sei o quê, tirar fotografia e deu - e a gente fica com aquela, o antes, o durante, o depois, né*”.

Para uma terceira, o comportamento é qualificado de “menos tímido”:

“No CPERS/SINDICATO... o que a gente sente em relação aos homens aqui, que os homens não vão ficar bravos comigo pelo amor de Deus, que as mulheres assumem mais que os homens, aqui no, no Núcleo sempre foi, nos outros núcleos eu não sei como é que é a realidade, mas aqui no nosso Núcleo sempre as mulheres assumiram mais...”

E embora reconheça que os homens são em menor número, diz que eles

“sempre ocupam os espaços, sempre falam tudo, a mas, a, a maioria das mulheres costuma sempre fazer avaliações também, e bem significativas,... a mulher tem mais a dificuldade de, de, de até de começar a falar, mas depois que começa, a mulher em geral assume mais que o homem...”

Por fim, uma quarta indica que alguns dos homens com os quais milita, “*dependem de orientação nossa, das mulheres, nós ainda temos hegemonia total dentro do sindicato. Por contrapartida, todo o trabalho é feito por nós*”.

Mas há quem reconheça essa situação como típica do CPERS, não ocorrendo na CUT, onde haveria mais resistência à militância feminina.

Pensando no conjunto das entrevistas, quase ninguém se referiu à sua própria identidade de gênero, a maioria apresentou representações sobre o outro gênero, ou então serviu-se de comparações. Quanto às distintas vivências da sexualidade, houve apenas uma breve menção, quando uma professora referiu-se aos preconceitos racistas e machistas de algumas docentes, e suas conseqüências sobre a prática profissional.

Tratemos, agora, das representações sobre os gêneros no trabalho docente. Poderíamos arrolar a produção e reprodução de identidades de gênero na escola, por meio das práticas pedagógicas; pelo uso de materiais instrucionais que reforçam papéis de gênero (e estimulam um padrão heterossexual); pela divisão sexual do trabalho na escola e na sociedade, o que implica no reconhecimento da generificação das ocupações. Mas, ao parecer, é difícil, para as pessoas entrevistadas, considerar a circulação de culturas que reforçam e/ou recriam padrões de gênero. Assim, frente à questão sobre diferentes experiências pedagógicas e/ou relacionamento docente/alunado conforme se pertença a um ou outro gênero, novamente pode-se destacar que foram as referidas 4 mulheres que indicaram diferenças, enquanto os homens tendem a não percebê-las/problematizá-las.

Um deles afirma que no ensino fundamental as meninas são muito próximas dos professores, não encontrando, também, “*dificuldades*” na sua prática no ensino médio. Contudo, percebe dificuldades de alguns colegas “*de lidar com isso, isso é, com o ensino fundamental*”, mas avalia “*que aí seriam mais questões pessoais*”.

Nesse sentido, o segundo professor “*confessa*” que tem “*dificuldades de trabalhar com crianças pequenas*” – não se refere ao sexo -, e pensa que “*é questão pessoal mesmo*”, gostando mais de trabalhar no noturno, porque se “*identifica*” mais com quem “*é mais vivido*”. Menciono essa informação considerando a idéia disseminada de que as mulheres estariam mais capacitadas para o trabalho com crianças pequenas.

Dentre as entrevistadas, apenas uma indicou uma relação “*mais à vontade*” com os meninos do que com as meninas, o que explica pelo fato de ter somente filhos homens.

No que tange ao trabalho docente propriamente dito, envolvendo práticas pedagógicas, ética e responsabilidade profissional, as 4 entrevistadas reclamam de posturas de colegas homens em suas escolas, bem como citam prováveis regalias que esses teriam.

Para uma delas, as professoras seriam mais “*competentes*”, “*interessadas*”, “*responsáveis*”, enquanto os professores “*quase todos são relapsos*”. E isso porque

“... o professor, ele leva mais assim pro lado de bico, o magistério é até arrumar uma coisa melhor... Que a professora é mais acomodada com o salário e o professor não, o professor ele tá sempre com aquela coisa assim de arrumar uma coisa que ele ganhe melhor”.

Embora reconheça que há “*professores que são pedagogicamente excelentes*”, uma segunda entrevistada assinala que

“a grande maioria que eu conheço são, eu não sei da onde que saíram, eu não sei que escola que se prepararam, que o tratamento que eles têm com os alunos é um absurdo... Pedagogicamente nada, nada, nada, não se preocupa com nada, nada dentro da escola, dentro de uma sala de aula a não ser passar o tempo que ele tem que ficar ali dentro tá, mais agradavelmente possível”.

As mulheres igualmente assinalam os privilégios dos docentes, que estariam em contradição com seu papel masculino, porque eles deveriam assumir certas tarefas e facilitar o trabalho feminino (como pegar os últimos horários do noturno e ajudar a fechar as escolas). Para uma delas, orientadora educacional, “*os homens sempre procuram levar vantagem em cima das mulheres. Sempre os homens querem os melhores horários, os homens querem as melhores turmas...*”.

E indicam o que pode conduzi-los a ser privilegiados –“*não sei se por serem em menor número, acabam sendo protegidos pelas direções de escola*” -, principalmente frente ao maior número de dirigentes masculinos num universo tão feminizado. Como resume uma delas:

“... normalmente nas escolas parece que há uma tendência de aceitar muito mais um dirigente do sexo masculino do que do sexo feminino porque as pessoas quando vêm assim questões críticas em alguém... são muito críticas vamos dizer assim com a colega mulher né do que com o homem”.

Enquanto outra avalia que, havendo homem e mulher disputando, mesmo que a mulher seja mais competente a opção é pelo homem, “*por bobagem assim, ah, se a fulana for [eleita]... todo mundo tem que entrar na ordem... essas coisas assim, botando as coisas certas como um castigo...*”. Em síntese: a mulher na direção exigiria mais da comunidade docente, portanto esta - composta por maioria feminina - prefere que um homem assuma a direção.

Destaco uma fala de um dos docentes a respeito da questão da autoridade⁴, para o qual

“nós temos professoras que se impõem bastante,... que dominam bem a classe e temos alguns homens que não têm esse domínio que muitas têm também, mas me parece assim no geral, acredito até que ainda se conserve um pouquinho mais... ah de respeito, de autoridade quando o professor é homem do que mulher... tem professoras que realmente têm um domínio muito bom da turma e a gente ouviu relatos de aluno da professora: ah, a professora é boa, ela cobra, ela é enérgica, ela é... se impõe enfim e tal”.

Mas esse informante atribui o “domínio”, melhor dizendo, essa “aceitação do aluno” como “uma coisa muito particular de cada um”, já que nem todos teriam estratégias pedagógicas de cativar os alunos para melhor ensinar, discorrendo sobre o quanto essa temática deveria ser objeto dos cursos de formação de professores.

Finalmente, há algo sobre o qual a posição das pessoas atravessa possíveis diferenças de gênero: a política de cotas para o preenchimento em cargos políticos e sindicais, sendo que as respostas abordaram, também, a reserva de vagas para negros/as no ensino superior. Considerando que a CUT, a qual o CPERS está filiado, determina cotas para suas diretorias, foi feita uma pergunta sobre sua opinião a respeito. Das 4 pessoas que se pronunciaram, há quatro respostas distintas, mas que acabam mesclando os mesmos argumentos: a crítica à discriminação e a defesa da capacidade da mulher.

Uma das sindicalistas é contrária, argumentando que todo mundo teria que conquistar espaço por mérito. Um dos homens diz que não tem idéia formada, porque até o momento não encontrou consistência nas argumentações que já ouviu. O outro acha que não é contra, dado que, sendo a cultura da sociedade machista, a cota garante a participação feminina até que se dê “um passo maior que é a garantia do espaço igual para todos, tanto homem como mulher”. E a última mulher diz que em princípio é contra, embora seja um começo, especialmente no caso do racismo. E acrescenta: “se isso servir de estímulo pras mulheres reconhecerem que pelo fato de ser mulher elas não são incompetentes, que ela tem valor e que ela pode fazer muitas coisa melhor que muitos homens, ta, aí vale, agora a obrigatoriedade de ter eu acho horrível”.

Como se percebe, o assunto é polêmico e ainda necessita muita discussão. De fato, as cotas só ganham sentido se tiverem por trás da reivindicação grupos de pressão que

⁴ Sobre a maior facilidade dos docentes homens para impor autoridade, diz Carvalho (1998) que, embora esse seja um aspecto recorrente nos estudos a respeito, “minhas observações têm indicado que controle, autoridade e punição sobre as crianças não parecem alheios ou contraditórios com práticas de cuidado ou ameaçadores à feminilidade das professoras primárias brasileiras”.

imprimam futuro a uma sociedade com menor grau de discriminação e desigualdade, seja em que esfera for, **para além das cotas**.

6. EPÍLOGO

Se concordarmos que as representações da docência não são intrínsecas às qualidades ou condições do professorado, sendo, sim, criações no campo da cultura, muito podemos aprofundar no debate sobre a mesma. Por exemplo, não é preciso apenas lamentar as conseqüências da feminização para uma possível desqualificação do trabalho docente. Ao contrário, podemos positivar a atuação de professores e professoras, descobrir características nesse trabalho que são inovadoras e/ou que não se sujeitam aos estereótipos.

“Feminização”, assim, não seria correspondente necessário de perda de qualificações, mas quem sabe invenção de outras concepções de trabalho. Não necessariamente as mulheres se tornaram vítimas por conformarem majoritariamente o corpo professoral, já que a feminização desse possibilitou tanto uma das suas saídas ao espaço público das sociedades, quanto que meninas e meninos vissem mulheres adultas não apenas como mães, mas também como profissionais. Ademais, a idéia da docência como “cuidado dos outros” pode não ser uma atribuição exclusiva das mulheres; talvez muitos professores compartilhem desse tipo de comportamento.

Quanto ao objeto deste trabalho, algumas informações obtidas na pesquisa são significativas. Fica evidente que no ambiente educacional circulam representações dicotômicas diferenciando o comportamento masculino do feminino, com valorização do primeiro. São dicotômicas, também, porque não se admite que haja diferentes formas de masculinidade ou feminilidade. O masculino é tomado como o neutro, como aquele que deveria ser, e quando algumas mulheres conseguem aproximar-se deste padrão isto chama a atenção e aparece como justificativa do potencial das mulheres. Essa sutil armadilha da linguagem ocorre, por exemplo, quando as e os entrevistados são convidados a falar sobre diferentes práticas pedagógicas conforme o docente seja homem ou mulher. Um item indicado refere-se à disciplina, quando se afirma que muitas professoras conseguem alcançar a disciplina em classe, “*conseguem se impor*”, sendo elogiadas por isso. Outro aspecto trata das preferências por professores diretores, não tanto porque teriam mais capacidade para essa atividade, mas porque os homens são “por natureza” mais respeitados, o que facilita ser diretor.

Sobre isso podemos recuperar a necessidade de estimular o alcance, pelas mulheres, de tecnologias do poder, num sentido foucaultiano, ou de auto-atribuição de competências sociais, nas palavras de Bourdieu, para que ganhem segurança na busca da equidade. Por outra parte, no caso em questão, o acompanhamento das narrativas das entrevistadas não permite vê-las como vítimas: ao contrário, a atividade sindical pode ser encarada como um possível motor para o fortalecimento das mulheres nos espaços públicos. São perceptíveis, sim, diferenças no engajamento e na participação, mas sem que se possa deduzir daí nenhum grau de subordinação.

Podemos, como exemplo, lançar uma questão a ser abordada futuramente: que implicações sobre o cotidiano dos sindicatos e das escolas traz o fato de que os homens estejam sobre-representados nos cargos dirigentes?

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. E. D. A participação da mulher na ANDES-SN. *Universidade e Sociedade*, Brasília, n. 18, p. 96-102, mar. 1999.
- AMADO, Ana & 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.
- BOURDIEU, Pierre. *La distinción; criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 1999.
- _____. A dominação masculina. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 133-184, jul./dez. 1995.
- BRUSCHINI, Cristina. Desigualdade de gênero no mercado de trabalho brasileiro: o trabalho da mulher no Brasil e nas regiões Nordeste e Sudeste na década de oitenta. In: DISCRIMINAÇÃO positiva – ações afirmativas; em busca da igualdade. 2. ed. São Paulo, CFEMEA/ELAS, 1996. p. 87-118.
- _____ & AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.
- CARVALHO, Marília. Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 1998.
- CASTRO, Mary. Gênero e poder no espaço sindical. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 29-51, 1995.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. *Participación, liderazgo y equidad de género en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL, 1999. (mimeo).

CONNELL, Robert. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.

DELGADO, Maria Berenice. Mulheres na CUT: um novo olhar sobre o sindicalismo. In: BORBA, Ângela, FARIA, Nalu & GODINHO, Tatau, org. *Mulher e política; gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998. p. 209-224.

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.

FERREIRA, Márcia O. V. As contribuições da pesquisa sobre a profissão docente para a compreensão do futuro da docência: algumas perspectivas de estudos no caso brasileiro. In: LAMPERT, Ernâni, org. *Educação na América Latina; encontros e desencontros*. Pelotas: EDUCAT, 2002. p. 231-259.

GIULANI, Paola. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira. In: PRIORE, Mary Del, org. *História das mulheres no Brasil*. 5. ed. São Paulo: UNESP/Contexto, 2001. p. 640-667.

GONÇALVES, Luiz A. & SILVA, Petronilha. *O jogo das diferenças; o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GUERRERO SERÓN, Antonio. La profesión docente: asociacionismo y feminización. In: _____. *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Síntesis, 1996. p. 193-207.

HYPOLITO, Álvaro. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papius, 1997.

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.

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

PARKIN, Frank. *Marxismo y teoría de clases: una crítica burguesa*. Madrid: Espasa-Calpe, 1984.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 47-68, jan./jun. 2001.

_____ & AMADO, Tina. Mulheres na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 62-74, fev. 1992.

SARTORI, Ari. Homens e relações de gênero entre sindicalistas de esquerda em Florianópolis. In: BRUSCHINI, Cristina & PINTO, Céli. *Tempos e lugares de gênero*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Editora 34, 2001. p. 216-239.

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

SOUZA-LOBO, Elisabeth. *A classe operária tem dois sexos; trabalho, dominação e resistência*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

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