

MOVIMENTOS SOCIAIS POR EDUCAÇÃO: A INVISIBILIDADE DOS GÊNEROS*

Marília Pinto de Carvalho
Cláudia Pereira Vianna

Professoras da Faculdade de Educação da USP

RESUMO

O trabalho aponta o desconhecimento que as pesquisas sobre movimentos sociais por educação têm da presença majoritariamente feminina tanto nessas lutas quanto no magistério público; indica algumas contribuições que as teorias sobre relações sociais de gênero podem oferecer para a compreensão das lutas por educação, dos movimentos de mães e professoras e para as interações entre escolas e famílias de alunos.

MOVIMENTOS SOCIAIS POR EDUCAÇÃO — ENSINO DE 1º GRAU — PROFESSORAS — MÃES DE ALUNOS — RELAÇÕES DE GÊNERO

ABSTRACT

SOCIAL MOVEMENTS FOR EDUCATION: THE INVISIBILITY OF THE GENDERS. This paper points to the unawareness that research on social movements in behalf of education shows that their ranks are mostly filled by women both in their struggles and in public school teaching. It indicates some contributions that theories on gender social relations may lend to the comprehension of the struggles for education, of the movements of mothers and teachers, and of the interaction between schools and the students' families.

* Este artigo está fundamentado em pesquisa, financiada pela Fundação Carlos Chagas e pela Fundação Ford, e tem por objetivo analisar as relações entre mães de alunos e educadoras de escolas públicas de 1º grau. Trabalhou-se a partir de informações obtidas em duas pesquisas de campo anteriores: uma investigação sobre o funcionamento cotidiano de uma escola pública de 1º grau na zona oeste da região metropolitana de São Paulo, realizada por Marília Carvalho e que resultou na dissertação *Uma Identidade plural: estudo de uma escola pública na região metropolitana de São Paulo* (1991); e uma investigação sobre o Movimento Estadual Pró-Educação — que reúne desde 1988 mães de alunos de várias escolas localizadas nas regiões urbanas de algumas cidades no estado de São Paulo — elaborada por Cláudia Vianna, e que resultou na dissertação *O Sonho que nos move: mães de alunos do Movimento Estadual Pró-Educação na luta pela melhoria do ensino público* (1992).

No presente texto, procuramos indicar algumas contribuições que as teorias sobre relações sociais de gênero podem oferecer para a compreensão das lutas por educação, dos movimentos de mães e professoras e das interações entre escolas e famílias de alunos. Partimos da constatação de que dificilmente se leva em conta o gênero dos(as) protagonistas desses movimentos, seja nas análises, seja nas falas presentes no cotidiano escolar; discutimos brevemente os principais argumentos utilizados nos trabalhos sobre o tema e, finalmente, procuramos mostrar como a incorporação das contribuições já desenvolvidas pela área de estudos sobre relações sociais de gênero poderia enriquecer nossas análises sobre a ação coletiva produzida pelos movimentos sociais urbanos por educação.

FALAS E ANÁLISES SEM GÊNERO

Em alguns trabalhos que resenharam as pesquisas sobre educação formal no Brasil a partir de uma preocupação com as relações de gênero, foi constatado que as áreas de pesquisa sobre as mulheres e sobre a educação vêm-se desenvolvendo separadamente, sem levar em conta os avanços teóricos de parte a parte (Rosemberg et al. 1990 e Rosemberg, 1992; Bruschini e Amado, 1988). No caso da pesquisa educacional, a presença majoritária das mulheres na composição do magistério tem-se tornado "invisível" nas análises, tendo-se em vista a utilização do masculino genérico para referir-se às educadoras: são "os professores", "o professorado", "os educadores" etc. Cristina Bruschini e Tina Amado (1988), a partir da análise de 21 teses e dissertações sobre magistério, apontaram com clareza o problema: "Uma primeira impressão desconfortável advém do uso freqüente, nessa produção, do masculino genérico para se referir a indivíduos em situações nas quais o/a autor(a) está claramente se referindo às mulheres. (...) Mas o viés mais comum na pesquisa educacional parece consistir na ausência de percepção de que o sexo — da professora, no caso — possa ter algo a ver com o que está sendo analisado" (p.8).

O mesmo acontece com as mães de alunos, às quais tanto as pesquisas quanto o discurso predominante nas escolas referem-se como "os pais de alunos" ou "as famílias" ou ainda "a comunidade", como mostra Ann Manicom, referindo-se às escolas canadenses: "Na minha experiência, 'família' na verdade significa 'mãe' em muitas das falas de professoras. Falar da 'família' ou do 'lar' nas relações família-escola é usar um termo enganador, um termo que encobre o fato de que mulheres são responsáveis pelos cuidados básicos com crianças nessa sociedade" (1984. p.80, tradução nossa).

Esta substituição também é questionada por Fúlvia Rosemberg e suas colaboradoras no estudo *Mulher e educação formal no Brasil* (Rosemberg et al., 1990), realizado a partir de exaustivo levantamento bibliográfico sobre o tema. "No plano metodológico,

pelo fato de não problematizarem o conceito de família assumido pelo sistema escolar e a naturalização da divisão de papéis sexuais, as autoras (de pesquisas educacionais) não atentam para a pseudoneutralidade lingüística de palavras como família e pais. Neste sentido, perde-se o que seja voz própria da professora e o que seja reinterpretação da pesquisadora. Mas parece sustentável supor que famílias e pais na matriz discursiva escolar remete a mães" (1990, p.95).

Durante as pesquisas que desenvolvemos em escolas públicas urbanas e junto a movimentos sociais de luta por educação (Carvalho, 1991; Vianna, 1992) víamos mulheres que trabalhavam, acompanhavam seus filhos à escola e se reuniam para conseguir melhores condições de ensino nas escolas públicas. Os registros de campo, as observações e os depoimentos e entrevistas que colhíamos eram falas de e sobre mulheres, nas quais temas como o trabalho doméstico, a maternagem¹, o medo, o silêncio, a culpa, o afeto, a personalização das relações estavam permanentemente presentes.

Entretanto, tal como nos trabalhos acadêmicos, reinava a ambigüidade nas falas das professoras e mães de alunos que observamos e entrevistamos²:

Mas nas reuniões, na minha classe por exemplo, não falta nem um pai. Elas já sabem o horário para me procurar. (Clara, professora de Ciclo Básico)

Ela sempre ficou procurando dentro da escola mães que quisessem se juntar ao Movimento (...) *Aí nós começamos a visitar as escolas e incentivar os pais. Porque a gente achava que o melhor meio, o meio mais certo seria começar pelos pais. Pelos pais iguais a gente que sentiam aquela necessidade de melhorar a escola.* (Mães de alunos participantes do Pró-Educação)

Em uma reunião em que se votava a composição da diretoria da Associação de Pais e Mestres, de tanto se falar que "o cargo de tesoureiro deveria ser preenchido por um pai", "precisamos de um pai", uma senhora chegou a perguntar: "Mas pode ser uma mãe?" (Escola Silvio Gardini, 6 de abril de 1990).

E a mesma inconsistência de gênero ocorria em relação às professoras:

O professor de 1ª a 4ª série, o professor P-1 antigo é assim (...) a professora é que não ensinou. (Clara, professora de Ciclo Básico)

Olha, o P-1 (professora primária) é um problema na escola. Elas agem de uma maneira assim... Não

1 Os estudos sobre relações de gênero no Brasil têm utilizado essa tradução para a palavra inglesa "mothering", diferente de "motherhood", que significa maternidade. A maternagem é o trabalho relacionado ao cuidado e criação dos filhos e que pode ou não ser exercido pela mãe biológica. A distinção entre maternidade e maternagem é importante, pois o senso comum supõe uma associação natural entre ambas e os estudos têm demonstrado que essa associação é histórica, cultural.

2 Os grifos em todas as falas a seguir são nossos.

sei como explicar essa postura dos P-1. (Fátima, ex-diretora)

(...) vieram bastante professoras. Tinha pais e professores. (Tatinha, mãe de aluno participante do Pró-Educação)

O fato é que, quando se reflete sobre os movimentos sociais por educação, os movimentos sindicais de professores ou as relações entre escola e família, dificilmente se leva em conta, seja no cotidiano escolar, seja nos trabalhos acadêmicos, que se trata de movimentos e relações entre mulheres, educadoras escolares e mães de alunos. E, no entanto, dados da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para 1990 mostram que eram mulheres mais de 70% de seus funcionários em todos os cargos docentes e não-docentes, chegando a quase 100% no magistério primário³; a grande maioria das presenças em reuniões observadas nas escolas é de mães de alunos, assim como a maior parte das interações individuais é entre mães e educadoras; da mesma forma, 68% dos membros formais do Conselho Diretor do Movimento Pró-Educação e a totalidade dos membros ativos eram mulheres, mães de alunos, como costuma acontecer na maior parte dos movimentos urbanos por educação.

No caso do magistério, dentro do universo escolar que observamos, a presença feminina majoritária, quando era referida, quase sempre aparecia como fonte de problemas, sendo tomada, portanto, em seus possíveis aspectos negativos:

Aliás, a escola como um todo tem muito mais mulheres do que homens. Isso aí também não dá muito... porque vem na escola e só vê modelos femininos. Eu sempre falo isto. Ele só tem modelos femininos. Se ele tem a grande felicidade de ter o pai acompanhando ele pode ter seu modelo masculino. Se o menino não tem pai ele passa pela vida na família com modelos femininos, na escola com modelos femininos. E não é bom isso. Pra formação(...) Porque fica uma coisa fora da sociedade. Em todo lugar que você vá tem homens e tem mulheres. (Glória, assistente de direção)

"Outro dia umas mães estavam dizendo que falta um homem aqui. É machista, mas é uma forma delas dizerem que falta um pulso firme. Essa diretora é muito mãezona (faz um gesto de acolhimento): "Você tem problema? seu pai te bateu?" E não se faz nada. (Rui, professor de 5ª a 8ª série, dia 18 de maio, escola Silvio Gardini)

Elas sempre dizem que não podem por causa dos filhos e maridos. Não vão à assembléia e depois ficam em casa vendo TV. Sabe, muitas aqui trabalham por hobby, usam os salários para comprar bijuteria. (José, professor primário, escola Silvio Gardini, dia 25 de maio)

Muitas questões poderiam ser discutidas a partir dessas falas tão fortemente preconceituosas, mas que não desenvolveremos aqui. Apenas gostaríamos de sublinhar que esse tipo de desvalorização da feminização do magistério expressa-se de diferentes manei-

ras no cotidiano das escolas, assim como na literatura brasileira dos anos 80 sobre o assunto. Os trabalhos sobre educação então produzidos com a louvável preocupação de evidenciar as marcas da presença feminina entre os educadores também acabaram por enfatizar os aspectos negativos dessa feminização: a pequena sindicalização, a aceitação de baixos salários, o recurso ao sentimento maternal em substituição à formação técnica etc. (Mello, 1987; Novaes, 1984).

Nas escolas que observamos e no Movimento Pró-Educação, a presença masculina era notada e diferenciada. Embora esse não fosse o centro de nossas observações, foi possível apreender que papéis de liderança, principalmente em cargos formalizados, eram reservados tanto para professores quanto para pais do sexo masculino. Isso não significava que os homens assumissem a maior parte do trabalho, especialmente do trabalho de bastidores, como comenta uma mãe de alunos, falando de sua experiência na Associação de Pais e Mestres da escola de seus filhos:

Eu trabalhava praticamente sozinha. Era até meio ilegal, mas acontece que na verdade eu acabava executando... Ele [o diretor financeiro da Associação de Pais e Mestres] só assinava o cheque. (Elisa, mãe de aluno participante do Pró-Educação)

Nas reuniões, os pais falavam mais e de maneira mais incisiva do que as mães, principalmente nas reuniões do Conselho Diretor do Movimento Pró-Educação e nas reuniões realizadas à noite nas escolas, quando era maior a presença masculina. O mesmo acontecia com os professores homens da escola Silvio Gardini, presentes quase que exclusivamente nas turmas de 5ª a 8ª séries, já que havia um único professor de classe no primário. São as integrantes do Pró-Educação que relatam o predomínio da palavra masculina nas reuniões de professores, quando conversavam sobre as reuniões sindicais:

Tatinha: — *Nas reuniões da APEOESP (Sindicato dos Professores) — que eu já fui professora — abre a boca para falar, o Marcola corta.*

Ana: — *Nas reuniões da APEOESP os homens tomam conta. (Mãe de aluno e professora participantes do Pró-Educação)*

Na escola Silvio Gardini, trabalhos tradicionalmente executados por homens em nossa sociedade eram realizados sobretudo pelos professores de educação física, nos momentos em que os outros profissionais presentes eram exclusivamente mulheres: realizar pequenos consertos hidráulicos e elétricos, trocar lâmpadas, carregar armários etc. No caso do Movimento

3 De acordo com o Departamento de Recursos Humanos (DRHU) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, havia as seguintes porcentagens de mulheres em 1990: supervisoras: 72,3%; diretoras: 76%; assistentes de direção: 79,5%; professoras 2 e 3 (5ª a 8ª séries e 2º grau): 75,5%; professoras primárias: 97,2%; secretárias: 81,8%; escriturárias: 85,7%; inspetoras de alunos: 80,8%; auxiliares de serviço: 87,8%.

Pró-Educação, esses trabalhos eram executados por um dos maridos das mães participantes; não fazendo parte do Movimento, ele funcionava, no dizer de uma delas, como "o nosso anjo da guarda": levava-as de carro para lugares distantes, instalava e controlava o equipamento de som nas reuniões do Conselho Diretor etc.

Além disso, escolas e Movimento Pró-Educação revelavam ter em relação aos pais uma expectativa diferenciada daquela que tinham em relação às mães:

Eu acho que foi muito bom a reunião, sim, o pai vindo também. Eu acho que aí é muito importante, porque às vezes aconteceu alguma coisa com o filho e o pai não tá sabendo, né? A mãe não saber, sei lá, o filho tem mais medo do pai do que da mãe, né? Eu acho que o pai participando das reuniões é muito importante pro aluno. (D. Elisa, funcionária)

Professora 1: — *Eu conversei com ele antes da prova bimestral, pra ele se preparar. Ele foi mal.*

Professora 2: — *A mãe dele eu chamei, conversei.*

Diretora: — *Então chama o pai.* (Reunião de Conselho de Classe, escola Silvio Gardini, dia 12 de outubro de 1990)

Um sonho do Pró-Educação é chegar até o pai (...) E o pai homem é muito difícil da gente encontrar, porque ele não está dentro da escola. (...) Porque o pai tem muito mais força dentro da casa em relação a alguma coisa que ele quer para os filhos. (...) Se o pai estiver dentro da indústria e receber um jornal do Pró-Educação, automaticamente a esposa dele vai também conhecer e até o filho dele. E ele vai começar a despertar. Ele vai começar talvez chegar e discutir com a mulher dele como o Zezinho discutia o Sindicato comigo. (Tatinha, mãe de aluno participante do Pró-Educação)

Na verdade, parece-nos que essa questão da presença masculina e feminina no universo escolar está a exigir uma investigação específica, que permita uma comparação detalhada dos papéis e expectativas quanto a professores e professoras, pais e mães de alunos.

No âmbito das discussões sobre movimentos sociais urbanos e educação, muitos temas e questões se colocam a partir desta perspectiva: de que maneira a feminização marca as práticas sindicais e de organização do magistério? Quais as conseqüências da presença majoritariamente feminina nos movimentos por educação? Afinal, o que significa ser "mãe de aluno"? Quais as formas de articulação entre a esfera da vida pública e a da vida privada, isto é, do universo doméstico, tanto no interior da escola, quanto nos movimentos sociais e em suas interações? Acreditamos que algumas das lacunas em nossa compreensão dos movimentos sociais urbanos por educação — e, igualmente, do funcionamento das escolas — decorrem exatamente do fato de estarmos trabalhando com conceitos sexualmente cegos, incapazes de apreender as relações sociais de gênero, a dife-

renciação e hierarquia socialmente estabelecidas entre homens e mulheres.

PAIS E PROFESSORES

Particularmente no caso das relações entre escolas públicas urbanas e a chamada comunidade, tema que vimos investigando, podemos avançar algumas reflexões. Os diversos trabalhos já desenvolvidos apontam para um padrão de relacionamento entre escolas e famílias que vai do incômodo, da insatisfação e formalidade a conflitos abertos. Apesar de todo o processo de "abertura das escolas" que se verificou ao longo da década de 80; apesar dos discursos pedagógicos, nas mais variadas nuances ideológicas, afirmarem a necessidade de integração entre escola e família; apesar dos esforços bem-intencionados de inúmeros educadores e pais de alunos — apesar de tudo isso, a tônica dessa relação ainda é a desconfiança mútua, as acusações e os mal-entendidos. Não deixou de ser uma relação de poder, no interior da qual os profissionais ligados à instituição escolar definem limites e barreiras, cabendo às famílias, por seu lado, expressarem seu ressentimento e sensação de impotência. A frase de um cartaz afixado na parede da sala de uma assistente de direção de escola e os comentários de mães de alunos talvez sintetizem melhor esse padrão de relações:

Se você não ajudou a fazer, não critique agora tudo o que já está feito. (Cartaz na sala de Neide, dia 14 de dezembro de 1990, escola Silvio Gardini)

Professores e direção querem o pai longe da escola. Se o pai vem desinformado, se concorda com tudo, é lindo, é bom. Mas tem que ser assim, vaca de presépio. Se você critica, boicota alguma coisa, o seu filho é perseguido. (Lucília, mãe de alunos da escola Silvio Gardini, dia 18 de maio de 1990)

Aqui não dá abertura para participar dentro da escola. Eles aniquilam. Se você fizer um movimento para tirar uma professora, tirar um diretor, seu filho vai ser pressionado. É ditadura. Os pais não têm força suficiente porque têm medo de acontecer algo com seus filhos. (Mães de alunos)

Diversos argumentos, complementares entre si, já foram desenvolvidos a fim de explicar essas dificuldades e conflitos. Uma linha de investigação, partindo das discussões sobre fracasso escolar, colocou em evidência os preconceitos e estereótipos vigentes nas escolas públicas sobre as famílias das classes subalternas. Exemplo destacado dessa linha de pesquisas, o trabalho de Maria Helena Souza Patto (1990) evidencia o papel estrutural dos preconceitos de raça e de classe nas explicações sobre o fracasso escolar das crianças pobres, tanto no nível das concepções pedagógicas quanto no das práticas escolares. Esses preconceitos dão fundamento à atitude de atribuir à família a origem dos problemas das crianças das camadas subalternas na escolarização e explicam mui-

tas das atitudes de desprezo e humilhação de professoras em relação às famílias e aos próprios alunos.

Assim, podemos dizer que parte da desigualdade de poder que se verifica nas relações escola/família pode ser explicada por uma diferença de classe, ou pelo menos de *status* social, entre profissionais identificados, em maior ou menor grau, com uma instituição estatal e dispendo de algum poder social, e pais de alunos de classes subalternas, que freqüentemente introjetam, eles mesmos, preconceitos sobre sua própria classe social. Não se trata de uma diferença puramente material, nas condições de vida, mas de uma diferença também simbólica, assentada em estereótipos sobre a “criança carente”, a “família desestruturada” e a “ignorância e indolência” das classes subalternas no Brasil.

Sem dúvida, esse componente é fundamental nas relações escola/família, cuja qualidade varia enormemente para cada grupo de pais. Mas a diferença de classe e *status* não esgota as explicações. No caso, por exemplo, das mães de alunos do Pró-Educação, o fato de elas e seus filhos estarem mais próximos dos padrões materiais e simbólicos das chamadas classes médias fazia com que não fossem discriminadas pelas professoras em virtude de critérios e cobranças advindos das diferenças de classe ou de *status* social. No entanto, a agressividade e a desconfiança mútuas permaneciam, levando-nos a concordar com Sara Lightfoot, quando afirma que “o negativismo entre professores e pais faz parte de um fenômeno que vai além das linhas de classe, raça e etnia” (1977. p.398).

Numa outra linha de investigações, temos aqueles que se debruçaram sobre os movimentos sociais urbanos por educação e a participação popular na escola pública. Esse conjunto de pesquisas evidenciou a tradição autoritária na gestão das escolas públicas brasileiras.

Num trabalho em muitos aspectos pioneiro, Maria Malta Campos (1982) acompanhou dois grupos de mulheres, de bairros da periferia sul da cidade de São Paulo, em suas lutas e interações com escolas públicas, através de uma metodologia de pesquisa participante. Dando voz a essas mães de alunos, a autora mostrou a valorização da educação escolar pela população e o peso das reivindicações populares na própria história da expansão das redes públicas de ensino. Ao mesmo tempo, ela pôde denunciar a reação violenta das escolas às tentativas de participação das mães e desvendar alguns dos mecanismos — cotidianos e nem sempre facilmente visíveis — utilizados pelo sistema escolar, tanto para bloquear essa participação quanto para promover a seleção e a exclusão dos alunos da própria escolarização. Maria Malta aponta igualmente a importância das formas de organização da população fora e independente da escola,

como espaços de formação política e de articulação coletiva dos pais, para que possam se contrapor ao poder da instituição escolar.

Em sua tese de doutoramento, Marília Pontes Sposito (1988) analisou os movimentos populares por educação na cidade de São Paulo, nas décadas de 70 e 80. É particularmente no capítulo dedicado à participação popular na escola e às propostas do Estado que a autora desenvolveu explicações para as dificuldades encontradas nas relações entre escolas e pais de alunos. Investigou também a razão do insucesso das iniciativas do sistema público de ensino ao promover essa interação e rastreou as concepções de integração escola/usuários desde as propostas da “Escola Nova” até as práticas dos anos 70 e 80 em São Paulo. O texto procura mostrar que essas concepções se estruturam a partir de uma despolitização das relações escola/usuários, reduzidas a relações entre grupos privados: a família, a chamada “comunidade” e a escola, que assume em seu funcionamento um forte caráter privatista. Assim, os componentes propriamente políticos dessa relação — a representação e a participação —, referidos à esfera pública, seriam aparentemente eliminados, dissimulando os fundamentos autoritários e as estratégias de dominação embutidos nesses projetos de integração entre escola e usuários. No dia-a-dia das escolas, essa negação do conteúdo político nas relações com os usuários acabaria por reproduzir as orientações conservadoras, o controle social, a subordinação e as relações de poder.

Dessa maneira, articula-se uma outra ordem de explicações para o padrão conflitivo de relações entre escolas e pais de alunos, assentadas na crítica às concepções que vêm orientando as propostas estatais de participação e integração e no desvendamento de seu caráter intrinsecamente controlador e autoritário.

No plano das práticas vigentes nas escolas, três outros trabalhos apontaram condicionantes e obstáculos à participação popular na gestão de escolas públicas, a partir de estudos de caso no município de São Paulo. Sérgio Luís Avancine (1990) acompanhou as mães de alunos organizadas na Comissão de Educação da Vila Remo, zona sul de São Paulo, e pode reafirmar a presença de um grande interesse da população usuária em participar da vida escolar de seus filhos. Como principais obstáculos a uma real participação, ele aponta a resistência dos profissionais da escola, assentada sobre uma grande falta de informações a respeito da clientela da periferia urbana e que entende a participação como mera prestação de serviços. Quanto à população usuária, o autor aponta sua heterogeneidade interna e a predominância de projetos individuais sobre uma perspectiva coletiva de participação, assim como as dificuldades decorrentes da falta de tempo e daquilo que o autor identifica como “falta de capital cultural e político” (p.159).

Em outro extenso estudo de caso, Vitor Henrique Paro (1991) analisou detalhadamente uma escola pública de 1º grau, instalada em um bairro de periferia urbana com população de baixa renda, na zona oeste do município de São Paulo, descrevendo os condicionantes à participação popular em sua gestão. Nos aspectos intra-escolares, o autor mostra como as precárias condições de funcionamento da escola dificultam uma maior democratização; revela os condicionantes institucionais da participação, restrita por uma estrutura hierárquica vertical e centralizadora; mostra os diferentes interesses dos grupos no interior da escola e as concepções e crenças arraigadas entre os profissionais; revela, portanto, os estereótipos sobre a população de baixa renda, quanto às concepções restritivas de participação. Voltando-se também para os determinantes da participação presentes na comunidade, ele analisa as condições objetivas de vida, como a falta de tempo e o cansaço, a frágil experiência de participação dos usuários em mecanismos coletivos e a visão de mundo da população sobre a escola e sobre participação.

Finalmente, Elie George Ghanem Jr. (1992), preocupado em apreender a influência que as lutas populares de bairro podem ter no tipo de participação da população na escola pública, entrevistou dirigentes regionais de um vigoroso movimento por moradia na cidade de São Paulo (Movimentos Unidos por Moradia da Região de Interlagos), dirigentes de associações locais e moradores de áreas de ocupação, e constatou o despreparo das lideranças para lidar com os problemas presentes na rede escolar pública, que ele explica mediante o tipo de formação desses militantes, efetuada no interior da Igreja Católica, e por meio da extrema impermeabilidade das escolas a qualquer tipo de pressão e participação.

A PRESENÇA DAS RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO

Certamente, esta breve síntese não esgota o conjunto de pesquisas que se debruçaram sobre as relações entre escolas urbanas e pais de alunos, porém parece-nos representativa das principais linhas de argumentação que se desenvolveram entre os educadores⁴. Entretanto, não dão conta de todo o problema. Parte do que observamos nas relações entre escolas e pais de alunos — e que também é descrito nesses trabalhos — permanece obscuro e sem sentido. Como explicar, por exemplo, o rancor e a desconfiança mútuos tão fortes e duradouros entre professoras e os mais diferentes grupos de mães, mesmo quando há propostas democráticas de participação? Por que nessa relação tantas coisas são silenciadas, tornando as entrelinhas mais densas do que as palavras? Como a escola pública se mantém fundamentalmente como espaço de relação entre grupos privados e pessoas, apesar da politização das professoras e dos movimen-

tos de pais e mães de alunos, ambos trazendo permanentemente à baila questões como o direito à educação, cidadania etc.? Essa privatização ou domesticidade das relações é sempre e necessariamente prejudicial? Por que os sentimentos negativos são tão presentes nas interações que observamos? Em que situações esses sentimentos são superados tornando possível um verdadeiro encontro?

Na verdade, a maioria desses trabalhos que citamos falam em pais, usuários ou famílias, quase nunca em mães; falam em escolas, educadores ou professores, raramente em professoras. Entretanto, na pesquisa de Marília Pontes Sposito (1988), procura-se apreender as marcas da presença majoritariamente feminina dentro dos movimentos populares por educação e discutir, nesse âmbito, as relações entre a esfera pública e a esfera privada (p.517 e segs.). Já o texto de Maria Malta Campos (1982), trazendo para o cerne da análise o fato de se tratar da participação de **mães** de alunos nas escolas, sugere indicações para o desvendamento das determinações sociais de gênero na relação escola/família. Sugestões igualmente ricas — embora não exploradas do ponto de vista das relações de gênero — encontram-se no trabalho de Elie Ghanem Jr., quando aponta que mulheres com cargos de liderança nos movimentos populares relacionavam-se com as escolas de seus filhos estritamente como mães, separando claramente os papéis que desempenhavam na dimensão pública e na dimensão privada, ou mais propriamente, doméstica, de suas vidas. Acreditamos ser urgente um voltar-se para essas pistas, no sentido de perceber as conseqüências, tão pouco exploradas, do fato de se tratar de uma relação entre pessoas do gênero feminino, pois aí podem estar respostas para perguntas ainda em aberto sobre tal relação.

Este enfoque tem sido extremamente rico na análise do trabalho das educadoras que atuam em creches, como exemplificam os textos de Lenira Haddad (1987 e 1991). Essa pesquisadora parte da constatação de que as educadoras que atuavam na creche analisada não apenas recorriam, em seu trabalho, às aptidões e afetos culturalmente aprendidos pelas mulheres para o exercício da maternagem, como também percebiam seu papel e o da instituição como de substituição das mães ausentes (Haddad, 1987. p.74). Por parte das mães havia a mesma concepção da creche como mãe-substituta, o que implicava uma falha em seu desempenho da maternidade, num conseqüente sentimento de culpa e numa postura extremamente conflitiva, marcada pelo ciúme, em relação à creche: "Algumas mães chegaram a chorar e a revelar o sentimento de que seu filho estaria gostando mais da cre-

4 Poderíamos citar, além de trabalhos ainda em curso, as pesquisas de Rogério Cunha Campos (1985), de Carlitos K. Fuchs (1990) e de Maria do Carmo Bonfim (1991).

che e das pajens do que dela e de sua casa" (Haddad, 1991. p.119). Assim, Haddad se pergunta a respeito dos conflitos permanentes entre educadoras da creche e mães: "será que esse conflito existe porque a creche é vista como substituta materna? Será que a necessidade de expulsar as mães se dá porque a criança não pode ter duas mães, a mãe verdadeira e a creche? Se isso se confirmasse, a presença das mães incomodava tanto, porque ela promoveria nas pajens um recuo de um dos papéis mais internalizados — o de substituir as mães — e a sensação de uma indefinição da função que deveriam assumir" (Haddad, 1987. p.74).

Mesmo considerando as diferenças plausíveis entre instituições como a creche e a escola de 1º grau, as observações de Lenira Haddad revelam-se, principalmente no que se refere à perspectiva de gênero, pertinentes para a análise da escola. Pois, se à primeira vista, a função pedagógica da escola parece mais definida que a da creche, no cotidiano essa clareza nem sempre é possível e o que se observa é uma profunda indefinição de papéis e responsabilidades na educação das crianças (Carvalho e Vianna, 1993). Da mesma forma, a dificuldade em definir uma identidade profissional para a professora primária, a presença do amor materno e da referência à maternagem em suas práticas pedagógicas e as dificuldades de relacionamento com as mães de alunos apontam na direção da semelhança entre a creche e pro-

cessos que estariam ocorrendo na escola de 1º grau (Rosemberg, 1992).

Assumir essa perspectiva significa, antes de mais nada, abandonar os termos sexualmente cegos que encontramos tanto no universo escolar, quanto nas pesquisas acadêmicas: professorado, magistério, educadores, pais, usuários, família, clientela. Na verdade, essas expressões impedem que se apreenda uma parte essencial das relações observadas, porque tornam invisíveis as determinações sociais de gênero. O fato de se usar indistintamente termos neutros, masculinos ou femininos, sem nenhum critério definido, é na verdade uma conseqüência de não se estar levando em conta que o gênero das educadoras e das mães de alunos faz diferença na forma, nos limites e nas potencialidades das relações que elas estabelecem entre si e dos movimentos nos quais são as principais protagonistas. Certamente poderemos aprender muito se assumirmos que nosso objeto de estudo são os movimentos de **educadoras** e **mães** de alunos, mulheres responsáveis pela educação de crianças no âmbito escolar e no âmbito familiar. E que os estudos de gênero — que têm se ocupado de temas como as relações entre esfera pública e esfera privada, a socialização diferenciada de homens e mulheres, os modelos de maternidade e família, o trabalho doméstico e a maternagem etc. — podem nos fornecer indicações importantes na compreensão das lutas por educação, dos movimentos sociais de mães e de professoras e das interações entre escolas e famílias de alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AVANCINE, Sérgio Luís. *Daqui ninguém nos tira: mães na gestão colegiada da escola pública*. São Paulo, 1990. Diss. (mestr.) PUC/SP
- BONFIM, Maria do Carmo A. *Lutas populares pela escola gratuita em Teresina: o caso dos bairros Lourival Parente e Vila São Francisco-Sul*. São Paulo, 1991. Diss. (mestr.) PUC/SP
- BRUSCHINI, Maria Cristina, AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.64, p.4-13, fev. 1988.
- CAMPOS, Maria M. Malta. *Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo*. São Paulo, 1982. Tese (dout.) FFLCH/USP
- CAMPOS, Rogério Cunha. *A Luta dos trabalhadores pela escola*. Belo Horizonte, 1985. Diss. (mestr.) Fac. Educação/UFMG
- CARVALHO, Marília Pinto de. *Uma Identidade plural: estudo de uma escola pública na região metropolitana de São Paulo*. São Paulo, 1991. Diss. (mestr.) PUC/SP
- CARVALHO, Marília Pinto de, VIANNA, Cláudia Pereira. *Educadoras e mães de alunos em escolas públicas de 1º grau: um (des)encontro*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/ Fundação Ford, 1993.
- FUCHS, Carlitos K. *A Luta dos trabalhadores pela escola pública em São Leopoldo*. Porto Alegre: UFRGS, 1990. (mimeo)
- GHANEM JR., Elie George Guimarães. *Lutas populares, gestão e qualidade da escola pública*. São Paulo, 1992. Diss. (mestr.) Faculdade de Educação/USP
- HADDAD, Lenira. *A Creche em busca de identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo*. São Paulo: Loyola, 1991.
- _____. A Relação creche-família: relato de uma experiência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.60, p.70-8, fev. 1987.
- LIGHTFOOT, Sara L. Family-school interactions: the cultural image of mothers and teachers. *Sings: journal of women in culture and society*. University of Chicago, v.3, n.2, p.395-408, 1977.
- MANICOM, Ann. Feminist framework and teacher education. *Journal of Education*, Boston, v.166, n.1, p.77-88, march 1984.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1987.
- NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária: mestra ou tia?* São Paulo: Cortez, 1984.
- PARO, Vitor Henrique. *Participação popular na gestão da escola pública*. São Paulo, 1991. Tese (livre-docência.) Faculdade de Educação/USP

- PATTO, Maria Helena Souza. *A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- ROSEMBERG, Fúlvia et al. *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*, Brasília. INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e REDUC — Rede Latino-americana de Informação e Documentação em Educação, 1990.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal e mulher: um balanço parcial. In: COSTA, Albertina de O., BRUSCHINI, Cristina (orgs.). *Uma Questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.
- ROSEMBERG, Fúlvia, AMADO, Tina. Mulheres na Escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.80, p.62-74, fev. 1992.
- SPOSITO, Marília Pontes. *A Ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo, 1988. Tese (dout.) Faculdade de Educação/USP
- VIANNA, Cláudia Pereira. *O Sonho que nos move: mães de alunos do Movimento Estadual Pró-Educação na luta pela melhoria do ensino público*. São Paulo, 1992. Diss. (mestr.) PUC/SP
-