

# Ensino, uma atividade relacional

*Marília Pinto de Carvalho*

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

*Este artigo é parte da tese de doutoramento intitulada “Professor, professora: um olhar sobre as práticas docentes nas séries iniciais do ensino fundamental”, defendida pela autora junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 1998.*

*Nós ríamos muito, gritávamos muito, chorávamos por todas as histórias tristes. Um espetáculo contínuo da diversidade humana, [...] as salas de aula são um lugar de observação da mudança infinita; paixão, lágrimas, amor, desespero.*

(Steedman, 1987, p. 119, tradução da autora)

Nem sempre as salas de aula da escola primária são vistas assim. Pelo contrário, a descrição mais frequentemente apresentada nas pesquisas educacionais é de classes enfadonhas, em que atividades reduzidas a rotinas levam a um vazio emocional, a uma sucessão mecânica de atos sem significado para os sujeitos envolvidos. Um olhar mais atento às crianças, porém, assim como ao esforço do professor ou professora para manter a rotina e o controle, revelará que, mesmo em aulas que podem ser assim descritas, o turbilhão emocional gira silencioso, aguardando como um vulcão adormecido uma oportunidade para vir à tona.

Para além de uma abordagem intelectualista do ensino, que apreende os processos da sala de aula como mera transmissão — ou não — de saberes, em que as inter-relações pessoais não teriam importância; para além ainda de uma imagem do professor ou professora como alguém que tem tudo sob controle e executa conscientemente cada passo de seu trabalho, a sociologia da educação tem contribuído para uma percepção mais matizada do universo da sala de aula, onde, afinal, se processa o essencial do trabalho docente. Philippe Perrenoud (1993), por exemplo, destaca o imprevisto, a multiplicidade de interações simultâneas e desconexas, a multidão de pequenas decisões a serem tomadas rapidamente, sem reflexão, para concluir que: “Trabalhamos com nossas emoções, nossa cultura, nossos gostos e desgostos, nossos preconceitos, nossas angústias e desejos, nossos fantasmas de poder ou de perfeições e, finalmente, nossas entranhas” (Perrenoud, 1993, p. 150).

Esse autor suíço enfatiza que o ensino é um trabalho com pessoas, uma “profissão relacional”, em que o principal “instrumento de trabalho” é a

pessoa do professor, um sujeito interagindo com outros sujeitos, uma atividade cujas dimensões existenciais e afetivas não podem ser desconhecidas.

Já o australiano Robert Connell (1985) chega a afirmar que, do ponto de vista físico, o ensino pode ser considerado um trabalho leve, mas em termos de pressão emocional é um dos mais exigentes; e que o trabalho dos professores não pode ser compreendido fora do tecido emocional de suas relações com os alunos. As entrevistas que obteve junto a professores e professoras do ensino médio australiano revelam um universo de emoções, vínculos, lágrimas, risos e conflitos muito semelhante à descrição de Carolyn Steedman que abre este artigo: uma escola e uma sala de aula absorventes e mesmo sufocantes pela imensidão de fluxos emocionais e de relacionamentos. Connell chama nossa atenção para o fato de que essas relações, seja em nível individual, seja com a classe como um todo, não são alguma coisa que se acrescenta ao ensino à escolha do professor ou professora; nem são problemas a serem superados para depois se atingir a aprendizagem. Na verdade, para o professor, “essas relações emocionais são seu trabalho e administrá-las constitui grande parte de seu processo de trabalho” (Connell, 1985, p. 117, tradução minha, grifo do autor).

Em especial com relação à escola primária, François Dubet e Danilo Martuccelli (1996) destacam a importância das interações face a face e dos vínculos afetivos com os alunos, seja na definição do próprio trabalho e da própria identidade pelos professores, seja na maneira como percebem as crianças, obtêm disciplina, julgam seus colegas. Esses autores, que estudaram escolas francesas pelo método da intervenção sociológica, descrevem professores primários intensamente envolvidos em seu trabalho, que se declaram conhecedores das crianças em profundidade e responsabilizam-se por elas até o limite do esgotamento físico, da invasão de sua privacidade e da criação de sentimentos de culpa.

A culpa é explorada como tema central pelo canadense Andy Hargreaves (1994), que percebe esse sentimento como preocupação emocional cen-

tral para os professores e o relaciona a um compromisso estreito e exclusivo com o *cuidado*<sup>1</sup>; à falta de definições precisas dos limites do trabalho docente; às demandas externas crescentes ligadas às necessidades de prestação de contas e à intensificação do trabalho; e a posturas perfeccionistas frequentemente encontradas entre os professores. Essas quatro armadilhas do próprio trabalho na escola muitas vezes nos levariam ao esgotamento, ao abandono da profissão, ao cinismo e a atitudes negativas diante do ensino. Hargreaves preocupa-se em mostrar as causas sociais da culpa dos professores, retirando-a do âmbito estritamente individual, para que ela possa ser enfrentada seriamente como assunto público, relativo às formas de organização do trabalho na escola.

Realizando pesquisa de inspiração etnográfica junto a uma escola primária<sup>2</sup> da rede pública de ensino, no município de São Paulo, obtive observações e entrevistas que oferecem fartos exemplos, seja daquele redemoinho de pessoas, sentimentos e relações, seja das múltiplas reações possíveis do professor ou professora diante dele, reações que vão do encantamento ao desânimo, da gratificação ao distanciamento, do prazer à exaustão. Quando o professor ou professora<sup>3</sup> não se envolvia diretamente

<sup>1</sup> O termo *cuidado* é aqui utilizado como tradução do termo em inglês *caring* e se refere às dimensões do processo ensino/aprendizagem que ultrapassam a transmissão de conhecimentos sistematizados, dimensões emocionais, afetivas, morais, sociais, relativas à saúde e higiene das crianças etc.

<sup>2</sup> Em São Paulo, as escolas estaduais de ensino fundamental foram reestruturadas em 1996, de forma a atender separadamente às quatro primeiras séries e às séries finais, reforçando uma diferença historicamente constituída entre esses dois níveis. Dessa forma, mantenho ao longo do texto as expressões “escola primária” e “professora primária”, a fim de enfatizar a especificidade desse nível de ensino.

<sup>3</sup> Quatro professoras e um professor constituíram o núcleo central da pesquisa, que envolveu observações prolongadas em suas salas de aula e na escola como um todo, além de três séries de entrevistas realizadas entre março de 1996 e abril de 1998. Todos lecionavam em uma escola

no turbilhão emocional, era perceptível seu esforço exatamente para evitar esse envolvimento, evitar a emergência de temas, apelos e sentimentos que considerava inadequados ou indesejáveis. E este era também, certamente, um esforço emocional.

A capacidade de relacionamento com as pessoas era colocada pela maioria de meus entrevistados/as como importante para o bom exercício da profissão, como expressou a professora Taís<sup>4</sup>: “Eu acho que a pessoa que vai para o magistério, ela tem isso, tem essa sensibilidade. Porque senão ela não fica. Não agüenta, cai fora”. É também essa capacidade de se relacionar, se vincular e se envolver que aparece pelo avesso em outra professora, Alda, sempre um pouco distante, preocupada com sua difícil vida pessoal e engolfada num cotidiano de muitas horas de trabalho diário, que definiu uma professora ideal como alguém tão disponível que nem sequer tivesse vida pessoal: “Acho que ela precisaria estar totalmente desprovida dessas coisas, até da própria vida dela, pessoal. Para poder se dedicar totalmente a sua profissão. [...] Estaria assim bem disponível, estaria de corpo e alma dentro da profissão” (Alda).

Um dos efeitos mais evidentes desse grau de solicitação emocional era o esgotamento, o cansaço e o desgaste manifestado por muitas professoras da escola, especialmente nos finais de semestre, mas também no final da manhã, nas sextas-feiras ou nas vésperas de feriado.

Desgastar é normal. Você vê pela minha cara que desgastar é normal. Porque o que tem ocorrido esses dias! Por exemplo, a gente tem um menino, o Roberval, que chegou lá de São Caetano. Ele não consegue dividir seis por um! Quarta série! Eu estou muito preocupada com ele. [...] Então isso realmente desgasta (Mariana).

---

pública, localizada em bairro central do município (Carvalho, 1998).

<sup>4</sup> Todos os nomes de pessoas, localidades e instituições são fictícios.

O meu trabalho é desgastante! É super, super! Eu acho até que se deveria reivindicar de uma outra forma, menos horas de trabalho com esse mesmo salário [...] Eu vou reivindicar um belo de um salário, mas aí vão me colocar mais tempo na sala de aula. Daqui a pouco eu estou trabalhando doze horas com a criança, das sete da manhã até as cinco da tarde! Mesmo com o salário bom, eu não vou estar espiritualmente, mentalmente boa para trabalhar (Alda).

Outros efeitos dessa exaustão apareciam nas faltas e licenças médicas, algumas sabidamente como resultado de estresse, como no caso de Alda, que esteve afastada durante dois períodos ao longo do tempo de realização da pesquisa devido a problemas de pressão sanguínea alta.<sup>5</sup>

Connell (1985) enfatiza esse aspecto de desgaste dos professores, que tem impactos sobre sua saúde, seu humor, suas relações pessoais e sua personalidade, contrariando uma imagem pública de profissão leve, fácil e pouco exigente. A mesma situação é descrita por Dubet e Martuccelli (1996), para quem professores primários franceses relataram sentimentos de fadiga e desgaste, descrevendo o próprio trabalho como “uma atividade opressiva, em que o mundo profissional ameaça o mundo privado” (Dubet e Martuccelli, 1996, p. 135, tradução da autora).

No Brasil, pesquisa desenvolvida pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília (UnB), em colaboração com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Codo, 1999), junto a 52 mil educadores de todo o país aponta entre eles a existência de altos índices de *burnout*, uma síndrome relacionada ao sentimento crônico de desânimo, apatia, despersonalização e impotência diante do trabalho. Essa síndrome, caracterizada por psicólogos norte-americanos nos anos 70, afetaria principalmente profes-

---

<sup>5</sup> Outras faltas, parte delas consideradas como “abonos” e, portanto, remuneradas, também decorriam apenas de descompromisso, viagens ou lazer, nesta escola como no conjunto das escolas públicas de São Paulo.

sionais da área de serviços em contato direto com usuários, isto é, trabalhadores encarregados de cuidar (*caregivers*), em especial, das áreas de educação, segurança e saúde. E decorreria de “uma reação dos trabalhadores à tensão crônica gerada pelo contato direto e excessivo com outros seres humanos” (Codo, 1999, p. 238), do grau de atenção, responsabilidade e envolvimento afetivo com seus clientes exigido pelas profissões de *cuidado*. De acordo com esse levantamento, 48% dos professores e funcionários de escolas públicas da educação básica no Brasil manifestariam algum sintoma de *burnout*.<sup>6</sup>

Entretanto, para a maioria de nossos entrevistados, o forte envolvimento afetivo com as crianças e a preocupação com sua aprendizagem eram também fonte de gratificação, prazer, realização e até mesmo de certa sensação de poder. Para três das professoras ouvidas e observadas, eram esses sentimentos que justificavam seu envolvimento e sua permanência no magistério e pareciam compor em parte até mesmo seu significado existencial.

Têm muitas alegrias também, coisas boas, principalmente agora, no final do ano, que é uma emoção muito grande. Você pega aquela criança que chegou sem nada, não estavam lendo, não escreviam. De repente, ele te traz uma redaçãozinha, uma produção dele, um texto que ele fez! É maravilhoso! (Taís).

É prazer! É prazer de ver que tem menos uma criança infeliz (Mariana).

Também os aspectos criativos e estimulantes do ensino — a constante novidade, a dimensão inesperada e cheia de surpresas, derivadas do caráter relacional do trabalho — estavam presentes para essas professoras: “Eles são muito engraçados. Não tem um dia igual o outro aqui, não existe aquela rotina de trabalho. Cada dia aparece uma novida-

de, uma coisa diferente com eles. Então eu acho superlegal” (Taís).

Enfim, como parte dos professores australianos descritos por Connell, essas professoras reagiam às pressões emocionais com um envolvimento entusiasmado e “utilizando todo o espectro de suas próprias respostas emocionais (e das crianças) como ferramentas em seu ensino.” (Connell, 1985, p. 121, tradução da autora). E, nessas condições, a docência, longe de ser uma ocupação emocionalmente perigosa ou desgastante, pode ser enriquecedora e estimulante.

De toda forma, encontrar o equilíbrio entre desgaste e realização, as formas e os limites de seu próprio envolvimento com os alunos parecia ser uma das tarefas a serem aprendidas por cada professor individualmente, um dos desafios de seu desempenho profissional. Nada em suas condições de trabalho contribuía para amenizar o desgaste emocional, pois as turmas eram grandes (entre 30 e 40 crianças), não se podia contar com auxiliares de classe, o salário baixo induzia ao aumento da jornada de trabalho remunerado, além da sobrecarga do trabalho doméstico. Também os processos de formação inicial ou continuada pouco pareciam contribuir na preparação de professores e professoras para relacionarem-se de forma satisfatória e enriquecedora com as dimensões afetivas de seu trabalho; e não existiam espaços coletivos formais destinados a apoiá-los para enfrentar cotidianamente as tristezas e alegrias inerentes ao trabalho com crianças. Confrontados com uma “profissão impossível”, nos termos de Freud, retomados por Perrenoud (1993), uma profissão na qual o sucesso nunca está assegurado e é necessário aceitar uma fração importante de fracassos, nossas professoras e professor tiveram de aprender, em geral na prática, sozinhos, frente a frente com os alunos, a lidar com a frustração, a opacidade, a complexidade, o conflito.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Divulgada apenas parcialmente através da Internet em 1998, essa pesquisa foi publicada em livro, na íntegra, em 1999 e parece apresentar uma descrição do trabalho docente em certos aspectos semelhante à que se desenvolve aqui.

<sup>7</sup> Perrenoud (1993) refere-se ao fracasso individual inerente a toda atividade que envolve a influência de um sujeito sobre outro, uma ação que sempre tem limites. Não

Enquanto a professora Mariana encontrava prazer e “felicidade humana” num intenso envolvimento emocional, ao qual ela se entregava completamente, Maria Rosa parecia um pouco mais distante e recolhida a sua vida particular e Taís falava explicitamente numa forma profissional de lidar com a questão, preservando, para falar como Dubet e Martuccelli (1996, p. 140), “sua pessoa de seu papel”: “Eu acho que é como o médico, mesmo. Aquele que tenta curar o paciente e acaba muitas vezes não tendo um final feliz, não é? Mas não levo nada disso para minha casa, eu consigo isolar bem as coisas. [...] Não fico carregada, não é aquele peso nas minhas costas, estar ouvindo histórias e acumulando aquilo tudo. Isso, não” (Taís).

Já para dois outros professores, Alda e Paulo, um maior vínculo emocional com os alunos era permanentemente evitado, por motivos diferentes entre si e através de caminhos diversos. Até certo ponto, sendo o trabalho docente um trabalho relacional, as exigências emocionais são inevitáveis: seja qual for o estilo de relacionamento e controle de classe adotado, ele sempre requer um envolvimento emocional numa direção determinada, com consequências sobre a pessoa do professor ou professora.

Em face das dificuldades e dos desafios de um vínculo afetivo com os alunos, que crescem diante das condições concretas de exercício da docência já mencionadas, é muito compreensível que uma parcela de professores e professoras recue e busque um distanciamento psicológico, exibindo certa frieza ou *secura* diante dos alunos e do trabalho docente, numa postura que pode significar tentativas de preservar sua auto-estima, sua vida pessoal e até mesmo sua saúde e seu equilíbrio psíquico. Essa atitude não é sinônimo de descompromisso ou mediocridade, embora possa combinar-se com essas características.

---

se deve confundir, contudo, esse plano com o do fracasso social, fracasso da escola em ensinar a uma grande maioria, relacionado aos mecanismos de exclusão, hierarquias e desigualdades sociais, como estudado, por exemplo, por Patto (1990).

No caso desses dois professores, as entrevistas e observações indicaram que seu distanciamento não expressava um estilo pedagógico alternativo ao modelo predominante naquela escola e em boa parte de nosso ensino primário, um ideal que enfatiza o *cuidado* e o envolvimento afetivo com os alunos. Eles não representavam um estilo de ensino que colocasse maior peso na transmissão de saberes do que no estabelecimento de vínculos emocionais e a atenção a aspectos não-cognitivos do desenvolvimento das crianças. Pelo contrário, sua postura encobria o tédio e a falta de perspectivas, para Paulo, e expressava profundas contradições de raça e classe no caso de Alda.<sup>8</sup>

Enfim, ao colocar o *cuidado* no centro de nossas observações da escola primária, destaca-se que ali não apenas ensinam-se conteúdos, mas estabelecem-se relações emocionais significativas entre adultos e crianças. Assim, fica à vista a dimensão relacional do trabalho docente, um “trabalho centrado na pessoa”, na expressão de Thomas (1993), ou uma “profissão relacional”, para Perrenoud (1993). Nos termos bipolares em que nossa cultura compreende a masculinidade e a feminilidade, o trato com as emoções e a ênfase nas relações interpessoais é terreno feminino, o que nos permite apreender uma das dimensões da *feminização* da escola primária e seu ensino, percebidos culturalmente como instituição e ocupação de gênero feminino, independentemente do sexo de quem os corporifica, se professor ou professora. *Feminização* que se acentua ali, do ponto de vista da prescrição social, por se tratar de relações entre adultos e crianças, outro território marcadamente ligado à feminilidade e às mulheres. E um terceiro elemento aprofunda essas associações: a inscrição tanto dos vínculos emocionais quanto do *cuidado* infantil — mesmo quando exercidos em espaços institucionais — no universo da

---

<sup>8</sup> Alda foi a única professora considerada negra pela pesquisadora na equipe da escola. Como nessa hetero-atribuição foram levados em conta apenas traços fenotípicos, utilizo o conceito de raça e não de etnia. Estas questões estão melhor desenvolvidas em Carvalho, 1998.

vida privada, na família e na domesticidade, mais uma vez espaços tidos como femininos.

### Como se aprende a cuidar?

Nossos entrevistados foram unânimes em afirmar que aprenderam seu ofício na prática, colocando como muito secundária a formação obtida através de cursos de magistério ou em nível superior:

Aprendi com os alunos, com as crianças [...] O curso te informa, só. Mas não te forma. Você vai se formando com as coisas que você aprende. Você apanha da criança, nossa, como a gente apanha... eles fazem cada coisa que você fala assim: “Ai, meu Deus!” E aí pensa... (Mariana).

Eu acho que é difícil chegar para a professora e dizer como ela pode trabalhar. [...] Ela vai sentir o impacto. Quando ela chegar na sala de aula propriamente dita, que ela é responsável por aquelas crianças, ela vai sentir o impacto (Alda).

Essa ênfase na formação pela prática, na sala de aula e frente a frente com os alunos tem sido constatada internacionalmente, em especial entre os professores primários, mas também junto a professores de outros níveis da educação básica (Dubet e Martuccelli, 1996; Tardif *et al.*, 1991; Perrenoud, 1993). Nos termos propostos pela equipe canadense, coordenada por Maurice Tardif (1991), os professores conferem “aos saberes da experiência os fundamentos da prática e da competência profissional” e consideram a sala de aula e a interação cotidiana com os alunos como um teste, tanto do profissional quanto de seus saberes (Tardif *et al.*, 1991, p. 216). No Brasil, uma pesquisa coordenada por Menga Lüdke (1996) sobre a socialização profissional de professores do ensino fundamental e médio no Rio de Janeiro também apontou na direção da valorização do aprendizado na prática, ao longo da carreira, levando as pesquisadoras a concluir que a formação inicial, por melhor que seja, é sempre apenas isso, uma preparação introdutória, que se completa necessariamente com aquilo que se

“aprende fazendo, com os alunos” (Lüdke, 1996, p. 11).

Outra fonte de aprendizado mencionada significativamente por meus entrevistados/as foram as experiências trocadas com colegas, especialmente com professoras mais velhas, como recurso no início da carreira: “Acho que fui mais me baseando em professores mais antigos. Acho que do curso de magistério pouco eu peguei. Tudo o que eu aprendi mesmo foi com os colegas” (Paulo).

Não cabe aqui refletir sobre o processo de formação como um todo, pois desejo apenas indagar sobre possíveis caminhos e fontes na aquisição de práticas relativas ao modelo idealizado de *cuidado* infantil. Contudo, as explicações que vêm sendo tecidas para a percepção dos professores quanto a sua experiência como principal fonte de formação podem ajudar a esclarecer por onde circulam e são transmitidas idéias sobre a infância, modelos de relação com os alunos e práticas de atenção integral.

Tardif e seus colegas (1991) centralizam seus argumentos no fato de que os saberes da experiência, que dela brotam e são por ela validados, são valorizados, em contraposição aos demais saberes, por serem próprios, construídos sob domínio dos professores. Dentro da atual divisão social do trabalho intelectual, tanto os saberes pedagógicos, quanto aqueles ligados às disciplinas e à organização curricular são elaborados e definidos fora do corpo docente, por outras instituições e outros atores — intelectuais, acadêmicos e dirigentes da educação —, sendo assim percebidos como exteriores, ao contrário dos saberes da experiência.

Particularmente diante da situação de pesquisa, inquiridos por alguém que percebia como representante de uma das instituições mais poderosas na elaboração de saberes externos a eles, diversas vezes os professores enfatizaram a exterioridade da universidade diante de sua experiência e seus saberes, a inutilidade das teorias elaboradas por “quem não conhece a sala de aula” e procuraram valorizar a própria experiência como fonte de saber, o que pode ter-se refletido também em suas descrições de seu processo de formação.

Para Perrenoud (1993), é a necessidade de improvisar, tomar miríades de pequenas decisões urgentes que, ao levar os professores a apelar para esquemas de ação, de percepção e de decisão parcialmente inconscientes, provoca neles mesmos a impressão de que ensinam acima de tudo com o que são, com sua personalidade e experiência. Como disse a professora Mariana: “Não tem aprendizado. O professor ideal nasceu assim da barriga da mãe. Nasceu para aquilo, faz aquilo com prazer”.

Perrenoud (1993) também destaca a inadequação dos cursos de formação, seja porque preparam o professor apenas para situações ideais, seja por negligenciarem formas de preparação do futuro profissional para se confrontar diariamente com a depressão, o insucesso, o sentimento de injustiça ou de impotência e as exigências emocionais ligadas ao relacionamento com as crianças ou à imposição da disciplina; isto é, para se confrontar com as dimensões relacionais do trabalho docente.

Como disseram nosso professor e professoras, é na prática, com “o impacto da sala de aula” e da “responsabilidade pelos alunos” que os professores têm de “se virar” e aprender a lidar com essas dimensões, lançando mão da bagagem que já tenham acumulado no trato com crianças e mesmo com relacionamentos, emoções e demandas afetivas em geral.

Dubet e Martuccelli (1996), raciocinando a partir da construção da identidade profissional dos professores primários, também chamam a atenção para a dimensão relacional do trabalho docente como base de sua percepção dos processos de formação. Para estes autores, os professores tendem a afirmar a superioridade da experiência sobre qualquer outra formação, porque é sobretudo face a face com a classe que se constrói sua identidade e é na relação com as crianças, núcleo de sua experiência profissional, que se define o *métier*.

Isto é, não se trata de qualquer experiência, de quaisquer saberes da experiência, mas, antes de mais nada, de experiências relacionais, de saberes sobre o chamado manejo de classe e a interação com os alunos. Parece significativo que Paulo, dentre

todos os entrevistados o mais fechado quanto a vínculos emocionais com as crianças, não tenha citado nada que equivalesse ao “impacto da sala de aula” ou a “apanhar das crianças”, fixando-se nas trocas com colegas mais experientes.

Assim, parece que, quando falam de sua aprendizagem pela experiência, a maioria dos professores e professoras está se referindo à aprendizagem de relações, a saber lidar com as demandas múltiplas, as emoções e os sentimentos que brotam daquele turbilhão efervescente da sala de aula, isto é, a aprendizagem do *cuidado* infantil, dos inúmeros aspectos não-cognitivos de seu trabalho pedagógico. São aspectos ligados à variabilidade infinita dos seres humanos, ao inesperado e surpreendente das relações; assim como ao envolvimento afetivo, à demanda emocional ilimitada das crianças e à necessidade de enfrentar cotidianamente os próprios limites, fracassos e frustrações.

Dois tipos de abordagens têm predominado na literatura pedagógica brasileira ao tentar explicar esse relacionamento intensamente afetivo estabelecido entre professores/as primários/as e seus alunos. Ambas partem da constatação de que se trata de uma maioria de docentes do sexo feminino e tendem a atribuir essa marca a características da feminilidade, sem distinguir teoricamente o plano das prescrições do plano das identidades individuais de gênero, confundindo assim características do trabalho docente com sexo do professor ou professora. Num primeiro caso, as mulheres são acusadas por transferirem referências e práticas relativas à família, espaço privado e doméstico, elementos que elas teriam adquirido através da socialização primária e da continuidade do exercício do trabalho doméstico e da maternagem,<sup>9</sup> para a escola, espaço profissional e público (Mello, 1987; Novaes, 1984; Freire, 1994; Piza, 1994). O resultado seria uma

---

<sup>9</sup> Os termos *maternagem* ou *maternação* têm sido utilizados nos estudos feministas como tradução para o inglês *mothering*, a fim de enfatizar os aspectos sociais do *cuidado* com crianças, em oposição à dimensão biológica da maternidade (*motherhood*).

“contaminação de práticas”, nos termos propostos por Edith Piza (1994), caracterizando claramente um problema a ser superado, uma confusão de esferas por parte das mulheres professoras que só traria prejuízos à prática pedagógica, à profissionalização dos docentes ou a sua consciência política, conforme a ênfase de cada autor.

Num segundo tipo de abordagem, no qual incluo alguns de meus próprios estudos anteriores (Carvalho, 1994 e 1995), fala-se ainda em uma “combinação entre casa e escola” ou, para Cynthia Pereira de Souza e colaboradoras (1996), numa “ética do desvelo”, que seria caracteristicamente feminina e trazida de fora para dentro da escola. Mas, ao contrário da primeira abordagem, nesses casos tende-se a tomar como vantagem essa presença de elementos associados às mulheres no interior das relações pedagógicas. Referências ao doméstico, num caso, e uma ética feminina alternativa, no outro, são tidas como características positivas introduzidas pelas mulheres no espaço escolar e na prática pedagógica.

A revisão teórica dos pressupostos que embasam ambas as abordagens e as entrevistas e observações em sala de aula permitiram avançar em alguns aspectos dessa discussão. Antes de mais nada, cabe perguntar até que ponto as práticas de relacionamento com as crianças significam transposições para a escola e o trabalho docente de referenciais domésticos. Parece que existem, na verdade, inter-relações bastante complexas entre práticas docentes e maternas (ou paternas).

Entre meus entrevistados, as duas professoras mais envolvidas emocionalmente com seus alunos e disponíveis para a totalidade de suas demandas infantis, ao mesmo tempo aquelas que mais clareza demonstraram quanto a um método próprio de ensino, articulavam a elaboração desses métodos e de suas preocupações pedagógicas centrais com questões advindas de sua observação dos próprios filhos, porém, não como mães, mas como educadoras preocupadas com seu desenvolvimento cognitivo. Assim Mariana apresentou-me suas principais preocupações didáticas e seu método de trabalho:

Os meus filhos, na 5ª série, eles não sabiam ler direito. Sabe? Ler uma coisa que desse para a pessoa que está escutando entender. Então, a partir daí, eu vi que eles não sabiam interpretar um texto... os meus filhos, estudando em escola particular boa, cara. Aí eu comecei a largar brasa aqui [na escola pública]: leitura, redação, leitura. [...] O aluno tem que ler, tem que pesquisar lá, pesquisar aqui, olhar o do amigo, ler, aprender e aí ele escreve. Aí ele sabe. Porque a partir do momento que ele escreveu, ele guarda pro resto da vida (Mariana).

Já a professora Taís atribuía sua atitude de respeito pelo ritmo e interesse de cada criança, eixo de seu pensamento e práticas pedagógicas, a sua experiência de acompanhamento da vida escolar de uma das filhas:

Eu tenho uma filha que eu me lembro que quando ela começou a fazer o prézinho, ela vinha angustiada, porque eu queria que ela se alfabetizasse no pré, porque ela ia para uma escola particular, em que as crianças já estariam alfabetizadas. E a minha filha chegava muito angustiada em casa. Ela tentava ler e ela não conseguia. Entendeu? O sofrimento dela... eu acho que criança não deve sofrer para nada, não é verdade? [...] Então eu tentava ajudá-la, mas eu via que não adiantava ajuda, porque o momento dela não tinha chegado ainda (Taís).

A partir daí, Taís teria desenvolvido, como alfabetizadora, uma atitude de respeito e incentivo com relação às crianças cujo “momento não chegou ainda”, buscando embasamento teórico para sua prática nas teorias construtivistas.

Vemos que ambas introduziram em suas falas a questão-chave de seu pensamento pedagógico a partir de uma referência a sua experiência de acompanhar de perto a vida escolar dos filhos. Ao contrário do que supõe o senso comum e parte da bibliografia em educação atenta ao sexo dos docentes, essa referência das professoras à maternidade não servia, nestes casos, como subterfúgio para o despreparo ou a incompetência técnica e nem mesmo fundamentava apenas práticas de *cuidado*, mas

práticas pedagógicas no sentido estrito, de ensino e aprendizagem. O que nos leva a repensar o significado da relação com os filhos (maternidade ou paternidade) na construção do saber docente, como uma interligação muito mais complexa, repleta de convergências e divergências.

As referências cruzadas aos filhos e aos alunos permitem inferir a existência de semelhanças no modelo e na abordagem dos dois tipos de relações. Mariana, por exemplo, além de trazer para a sala de aula elementos que observara junto à vida escolar dos próprios filhos, fazia freqüentemente o caminho inverso, transferindo para sua relação com os filhos conclusões derivadas de sua experiência como professora: “Aprendi com os alunos, com as crianças. [...] Então, hoje, eu falo lá em casa, hoje se eu tivesse um filho eu criava totalmente diferente do que eu criei os meus. Ia criar livre, independente, tudo o que eu não fiz” (Mariana).

Trata-se de crianças, da educação de crianças, e Mariana vai passando indiferentemente de uns a outros nas falas.

Assim, parece que os ideais de *cuidado* infantil são aplicados a todos os tipos de relações entre crianças e adultos, especialmente mulheres, tanto no interior das famílias quanto das escolas, sem que isso signifique necessariamente uma transposição ou uma confusão, em nível individual, quanto às esferas doméstica e profissional, familiar e escolar. O que indica a existência de uma matriz cultural comum informando os ideais de relação mãe-filho na família e professora-aluno na escola, uma matriz estruturada a partir das prescrições de *cuidado* infantil e ideais de maternidade como atributo natural das mulheres, cujas raízes mais profundas podem ser encontradas no pensamento pedagógico do século XVIII e nas idéias de infância, feminilidade e maternidade então gestadas.

Por outro lado, pensar afetos, vínculos ou demandas emocionais remete ao universo da vida privada e das relações familiares, pois é essa a esfera em que, efetivamente, temos maiores oportunidades de vivenciar vínculos emocionais, especialmente com crianças, dado o tipo de organização social em

que vivemos e, no caso dos professores e professoras, dada a ausência desses temas na literatura pedagógica e em seus cursos de formação. Parte dos saberes de que lançam mão para desenvolverem empatia e uma percepção integral de seus alunos pode ter sido desenvolvida pelas professoras e professores ao longo de suas experiências familiares. É assim que a professora Taís, por exemplo, percebia a construção de sua “sensibilidade”, característica que ela considerava indispensável ao bom exercício do magistério:

Por exemplo, todas as minhas tias são professoras, as irmãs da minha mãe todas são professoras. E muitas vezes eu ia com elas para a escola, porque eu adorava. Eu adorava as minhas tias e o trabalho delas, eu era pequenininha. E eu ia para lá, eu adorava ficar com elas na classe, vê-las na escola. E eu acho que... elas são para mim essas tiazonas, carinhosas, que contavam histórias. Tinha essa coisa meio de avó, sabe? Eu acho que isso [a sensibilidade] *a gente aprende um pouco com os alunos e um pouco acho que você traz também da sua experiência de vida*, de como você é criado, sua vida familiar, pai, mãe, irmão (Taís, grifo da autora).

Na seqüência, Taís passou a contar de sua experiência de relacionamento numa família grande, com muitos irmãos e irmãs, que partilhavam roupas e brinquedos, “meio em comunidade”, passavam as férias com um grupo grande de primos na praia, “trocando, ajudando, dividindo tarefas. Dessa convivência, muito você acaba... percebendo o outro, entendeu?” (Taís).

Outras histórias familiares podem forjar outros tipos de sensibilidade e outros padrões de *cuidado* infantil, como no caso da professora Alda, cujo pai fora operário em Recife e migrara para São Paulo. Alda relatou que a maioria de suas tias eram empregadas domésticas e as crianças e jovens da família trabalhavam desde cedo. Tendo concluído curso de pedagogia, a professora sentia-se cada vez mais distanciada socialmente dos irmãos e primos de pouca ou nenhuma escolaridade e relatava uma vida familiar em que “não havia conversa, não ha-

via papo, não havia diálogo”. Para Alda, a convivência com o pai e parte dos irmãos foi quebrada pela migração destes para São Paulo. Quando a própria Alda também se mudou, ao final da adolescência, deixou a mãe e outros irmãos no Nordeste e no momento da pesquisa ela falava de uma família dispersa, com até mesmo um irmão cujo paradeiro ela desconhecia. Certamente, a sensibilidade que essa professora forjou em sua vida familiar era diferente, embora não melhor ou pior, daquela de Taís.

Todavia, Alda incorporava, ao menos como ideal, muitos elementos do modelo predominante de *cuidado* infantil, baseado numa convivência abrangente, constante e prolongada e na responsabilidade total de uma mãe ou educadora pelas crianças, ao longo de uma infância afastada do mundo do trabalho e dedicada aos estudos e brincadeiras. Até que ponto essa incorporação resultava de sua experiência no ensino, da transmissão de valores e modelos através de uma cultura escolar? A análise da situação de uma outra professora, Priscila, com pontos de semelhança à de Alda no que tange à origem socioeconômica, talvez ajude a refletir nessa direção.

Priscila trabalhava como estagiária na escola pesquisada em 1996. Então solteira e com 21 anos, ela se formara no curso de magistério em 1994, numa escola pública no mesmo bairro periférico de São Paulo onde nasceu, e a única experiência docente que possuía era o ano que já cumprira como estagiária. Seu pai era zelador num prédio próximo à escola e foi devido a esse emprego que a família mudou-se da periferia. Priscila chegou ao magistério por imposição da mãe: “Minha mãe, era o sonho dela... Aí, na época dela, a minha avó não quis; quando chegou na minha, ela pegou, falou: ‘vai ter que fazer’... Aí eu não tive outra opção”. Apesar desse início pouco alentador, ela contava uma história de sucessiva aproximação e gosto pelo trabalho docente: “Achava que nunca ia conseguir trabalhar com crianças. Não me imaginava numa sala de aula. [...] No primeiro ano [do curso de Magistério] não gostei, fui levando assim. No segundo começaram os estágios, aí já foi um pouco melhor. No terceiro, eu já amei e no quarto, então, adorei” (Priscila).

Assim, resolveu dedicar-se à profissão docente, sonhava em ter uma classe, ser “professora mesmo”, começou o curso de pedagogia, à noite, numa faculdade particular, e planejava “mexer com criança deficiente”. A trajetória escolar e profissional de Priscila significava um processo de ascensão social em relação a sua família de origem e, ao mesmo tempo, embora ausentes no início de sua opção, suas falas sobre “estar adorando” e dar-se “superbem com as crianças” davam a impressão de uma vocação — uma feminilidade? — enfim encontrada.

A estagiária disse que nunca sonhou em ser mãe, que não pretendia ter filhos, que quando brincava de casinha nunca queria ser a mãe, sempre filha. Mas definia sua relação com os alunos como a de uma “irmã mais velha”, que “brinca com eles, senta na carteira do lado para explicar, passa a mão no cabelo” e relatava várias situações em que procurou se aproximar de crianças que estavam tristes, consolou, ouviu problemas pessoais. Mesmo não tendo classe fixa, achava fácil conhecer a todos os alunos pelo nome, saber suas características: “dá pra conhecer, dá pra conhecer sossegado”. E opinava, em 1997, já concluído seu estágio:

Por exemplo: tem crianças que não conseguem aprender. E o que acontece? Você tem que encaminhar essa criança para um psicólogo ou para uma fono [fonoaudióloga]. Eu acho que isso é serviço sim do professor, ajudar também na família. [...] Então, eu acho que o professor, ele não tem que só passar conteúdos, porque às vezes, você conversando com um aluno, você conversando com o pai ou a mãe, você dá um jeito (Priscila).

Enfim, Priscila parecia vir se constituindo como uma profissional atenta à criança como um todo, que se responsabilizava por dimensões não cognitivas de seu processo de desenvolvimento. Mas essa postura de *cuidado* não estava vinculada nem a uma visão sentimental do magistério — do tipo “sempre gostei de crianças” — nem a uma postura maternal trazida da convivência familiar e nem mesmo a uma preparação formal e sistemática no curso de magistério.

Solicitada a falar de sua própria formação, Priscila centrou-se na experiência transmitida pelas colegas professoras, o que aprendera na escola pesquisada a partir da observação, perguntas e dicas: “Aprendi muito com elas”. E enfatizava o modelo profissional da professora Mariana, uma das mais envolvidas com práticas de *cuidado* junto a seus alunos. No curso de magistério, destacava como relevante o fato de todos os seus professores, com exceção de um, serem também professores de 1ª a 4ª série e levarem para as alunas de magistério suas experiências quotidianas. Com relação ao curso de pedagogia, reclamava, exatamente, de ser “muito teórico”: “Eu gosto é do fazer”. E afirmava estar aprendendo mais através dos relatos de colegas que já atuavam como professoras do que com as aulas.

Talvez aqui esteja a indicação de uma das fontes de aprendizado de modelos de *cuidado*: no interior de uma cultura escolar transmitida através das relações informais entre colegas mais e menos experientes, através das situações observadas em estágios e dos exemplos dados em classes de formação de professores. Para além de uma socialização familiar que eventualmente enfatize o ideal predominante de *cuidado* e as relações interpessoais, parece que a própria escola se encarrega de inserir os professores e professoras no que poderíamos chamar de uma *cultura do cuidado*, formando-os/as a partir dessas referências. Como as práticas de *cuidado*, especialmente com crianças, estão associadas ao que se entende por feminilidade, a história de Priscila sugere que elementos dessa feminilidade convencional são também aprendidos, reproduzidos, criados e recriados no interior da própria escola.

Por isso, uma feminilidade e um modelo de *cuidado* não são apenas trazidos de fora para dentro da escola pelas mulheres, como quem entra sem convite numa festa, mas produzidos e reproduzidos na própria cultura escolar, a despeito dos discursos sobre a escola em circulação na sociedade.

Análises sobre organizações complexas e locais de trabalho em geral têm enfatizado seu papel na produção e reprodução de aspectos das identidades de gênero, especialmente dos homens (Acker, 1991;

Williams, 1995; Almeida, 1996). Esses estudos mostram que as relações de gênero não são simplesmente levadas prontas pelas pessoas para seu trabalho, mas são criadas, reafirmadas e transformadas pelos critérios de funcionamento das organizações, a hierarquia, as relações e as divisões de trabalho, concluindo que o discurso e a prática do trabalho são ao mesmo tempo constituintes das masculinidades e das feminilidades e por elas constituídos. No caso da escola primária, é possível até mesmo supor que sua *feminização*, no sentido de associação com características de gênero feminino, tenha contribuído na criação e difusão de modelos de mulher, de feminilidade e de *cuidado*, não apenas entre as professoras, mas para a sociedade em geral. O papel das “escolas normais” na formação de gerações de donas de casa e mães dos setores médios brasileiros, como já indicava Luís Pereira em 1967, e o simbolismo em torno à figura exemplar da professora primária parecem apontar nessa direção.

### Reuniões de corredor

Além da troca entre jovens professores e seus colegas mais experientes, como indicado pela maioria de nossos entrevistados e pela história de Priscila, foi possível observar ou comentar com eles outras situações de partilha de experiências pedagógicas. Esses momentos ocorriam a despeito da ausência de um projeto pedagógico coletivo para a escola, ou mesmo de discussões sistemáticas em equipe, envolvendo o conjunto do corpo docente. As reuniões programadas para serem espaços de discussão pedagógica, durante os Horários de Trabalho Pedagógico (HTP's), eram consideradas como inúteis, aborrecidas e pouco produtivas pela maioria, que valorizava mais a interação em pequenos grupos e a partir de questões concretas do dia-a-dia, como expressou a professora Maria Rosa: “Em HTP até que não, sabe? Porque HTP parece que é um grupo maior, não é? Então você... mas quando o grupo se torna menor, como nós que trabalhamos o ano passado em áreas, sabe? [Três professoras dividiam as disciplinas das 4ªs séries e arti-

culavam-se informalmente.] [...] Você aprende muito, troca.” (Maria Rosa).

É interessante destacar que esse esvaziamento das reuniões oficiais, consideradas como perda de tempo e mero cumprimento de obrigações ritualísticas, vem sendo constatado em nível internacional, seja no Canadá (Hargreaves, 1994), seja na França e na Espanha (Bronfman e Martínez, 1996). Sufocados sob um grande número de reuniões oficiais, que Hargreaves qualificou como “colegialidade obrigatória” (*contrived collegiality*), os professores desses países também valorizariam os espaços informais das “reuniões de corredor”, na expressão de Bronfman e Martínez (1996). Essas conversas rápidas e informais, reunindo dois ou três professores em tempos e espaços roubados a outras atividades, seriam espontâneas, significativas para os protagonistas e ocorreriam no calor dos acontecimentos, estando sempre plenas de entusiasmo. Nelas, os professores conversariam sobre o que realmente lhes interessa, com sinceridade, escolhendo seus interlocutores entre aqueles com quem têm alguma simpatia ou amizade anterior e permitindo-se expor suas dificuldades e problemas.

Segundo os relatos de professores reproduzidos por Bronfman e Martínez (1996), tanto nas escolas francesas quanto nas espanholas por elas estudadas, esses eram espaços privilegiados de troca de informações sobre o comportamento dos alunos e interações entre professores e crianças: “estou contando a minha colega um caso de um aluno”; “eu contava o que tal aluno acabou de fazer em minha classe” (Bronfman e Martínez, 1996, p. 166, tradução minha). Entretanto, esses professores não consideravam esses temas como pedagógicos e nem atribuíam a essas “reuniões de corredor” papel importante em seu trabalho.

Na escola pesquisada, o conteúdo dessas animadas trocas em pequenos grupos era também principalmente as relações com os alunos e suas famílias, a obtenção de disciplina e ritmo de trabalho na classe, além de opiniões sobre as crianças individualmente, conforme constatei indexando todas as cenas observadas de conversa informal entre pro-

fessores sobre temas ligados ao trabalho na escola. Menos frequentemente, trocavam-se exercícios e materiais didáticos, pediam-se opiniões sobre provas ou procedimentos pedagógicos e até mesmo tiravam-se dúvidas sobre conteúdos.<sup>10</sup>

Os espaços para essas partilhas eram a sala dos professores e as portas das salas de aula, onde às vezes formavam-se pequenos grupos de docentes, enquanto as crianças faziam tarefas nas classes. Porém, ao contrário dos professores e professoras estudados por Bronfman e Martínez, nossos sujeitos valorizavam essas conversas informais e os temas nelas abordados, chegando a citá-las, como fez Maria Rosa, como fonte de formação profissional, o que é índice tanto do grau de informalidade aceito em nossas escolas, quanto da legitimidade das práticas de *cuidado* e atenção individualizada e integral aos alunos.

Assim, pelo menos no que se refere à escola pesquisada, essa cultura escolar do *cuidado* não estava restrita a práticas individuais, invisíveis e totalmente sem legitimidade. Pelo contrário, nas “reuniões de corredor”, nas conversas informais, nas dicas passadas aos estagiários e nas entrevistas desta pesquisa, o tema do *cuidado* quase sempre encontrava espaço e ocupava lugar importante nas preocupações de parte das professoras, embora aparecesse com outros nomes, como “lado maternal”, “sensibilidade”, “responsabilidade”, “preocupação”, “ajuda” ou “envolvimento”. Apesar disso, era um tema inexistente nos planejamentos, reuniões oficiais e propostas pedagógicas formalizadas, certamente devido a sua ausência em praticamente todos os discursos sobre a escola com legitimidade social, sejam eles da academia, dos dirigentes da educação ou da mídia.

Se é verdade que a experiência é a principal fonte formadora dos/as professores/as e que o sa-

<sup>10</sup> Em 57 interações deste tipo registradas em minhas anotações, 41 referiam-se a aspectos relacionais do trabalho docente (incluindo a obtenção de disciplina) e 16 a temas mais estritamente didáticos (métodos, avaliações, materiais e conteúdos).

ber aí acumulado é antes de mais nada um saber sobre as relações com os alunos, este deve ser um saber intensamente marcado pelas prescrições quanto às relações adequadas entre adultos e crianças, isto é, os modelos ideais de *cuidado* infantil. Pois a experiência profissional não ocorre ou gera saberes no abstrato, fora de quaisquer contextos e relações. O que os professores e professoras “aprendem com as crianças” e com o “impacto da sala de aula” são modelos socialmente construídos de *cuidado*, resultando em interpretações, explicações e valores que são ao mesmo tempo originadas em sua prática individual quotidiana e partilhados nas relações com seus pares. Como indicam Tardif e colaboradores (1991), cria-se assim uma experiência coletiva, através da qual os saberes da experiência adquirem certa objetividade.

#### Feminilidades, masculinidades, mulheres e homens

As formas de circulação desses saberes e valores no interior da escola pesquisada — informais, extremamente articuladas à experiência e à interação cotidiana — reforçavam junto ao professor e professoras a imagem de que eram oriundos diretamente de sua relação face a face com as crianças, ou de seu próprio íntimo, sua vocação, sua personalidade e sua experiência individual, como falava Perrenoud (1993). E assim contribuíam para mascarar sua dimensão social e histórica e dar-lhes aparência de verdades universais e naturais.

Fazia parte dessa naturalização atribuir as características de *cuidado* às mulheres e à feminilidade. Embora não fosse unânime, a idéia padrão na escola pesquisada era de que as mulheres, especialmente as que são também mães, compreendem melhor as crianças, relacionam-se melhor com elas e são mais capazes de atendê-las em seus aspectos extra-cognitivos, principalmente os emocionais. O que corresponde à divisão sexual de trabalho embutida nas prescrições de *cuidado* infantil, em que, no caso da família, a mãe se encarrega do contato cotidiano, dos vínculos emocionais mais estreitos e

das tarefas concretas na criação dos filhos e o pai permanece mais distante, como provedor e referência moral. Ao pensar o *cuidado* infantil no âmbito da escola, professor e professoras evocavam o universo familiar e essa divisão sexual de papéis, pois, especialmente no caso das mulheres, sua identidade de gênero, nos termos convencionais, está estreitamente associada à maternidade e essa associação é, ao que parece, intensamente sublinhada na escola primária.

A gente já vê o homem mais radical, mais aluno para lá e eu para cá. [...] Como professor, eu não sei que relação de mais íntimo ele passa para seus alunos, assim, mais perto (Alda).

É tudo igual, mulher ou homem para ensinar. Apesar de que eu acho que mulher tem mais paciência que homem, não é? Principalmente aquelas que são mães, se você é mãe e tem aluno, eu acho que tem mais paciência, entende melhor as crianças (Priscila).

Eu acho que o que tem é às vezes o professor, sei lá, tentar impor mais, ou ter a imagem que um professor parece que impõe mais o respeito (Paulo).

O tipo de atitude e prática pedagógica do professor Paulo, único homem lecionando nas séries iniciais em toda a região da escola pesquisada, confirmava essa divisão estrita e, para relativizá-la, algumas professoras recorriam a exemplos que tinham conhecido anteriormente em suas carreiras.

Tinha um [homem professor] na escola Florentino. Ele botava as crianças para ler sentadas no colo dele. A gente até falava: “Professor, não faz isso, não é bom para o senhor”. Ele: “Ah, mas eu ponho ele aqui, o livro ali... e pronto, tá bom”. [...] Eu acho que é uma questão de cabeça da pessoa, não é uma questão do sexo (Mariana).

Claudia Vianna (1998) também apresenta depoimentos de homens professores, tanto das primeiras séries quanto de outros níveis do ensino fundamental, falando de sua relação paternal com as crianças, de seu amor pelos alunos, seu envolvimento, proximidade e confiança junto a eles. Da

mesma forma, estudos norte-americanos sobre professores primários (Gold e Reis, 1982; Fagot, 1981; Yepez, 1994; Mancus, 1992; Lee, 1973; Williams, 1995), e os trabalhos de Saporoli (1997) e Cruz (1998) no Brasil, sobre homens atuando na educação infantil, dão indicações na direção de que o estilo de ensinar decorre mais da cultura escolar, dos modelos e práticas valorizados pela instituição do que do sexo do docente.

Assim, os homens que optam pela carreira de magistério, especialmente junto às séries iniciais, são defrontados com uma contradição, pois o modelo de prática pedagógica predominante que encontram na cultura escolar, a julgar por minhas observações, está estreitamente associado a características tidas como femininas. Contudo, as soluções para essa contradição são múltiplas, e vão desde a ruptura com os modelos convencionais de feminilidade e masculinidade, ruptura que pode incluir, por exemplo, referências aos ideais do “novo homem” ou do “novo pai”, até a recusa do modelo de professor *que cuida*, reforçando aspectos que se considere como masculinos, tais como a transmissão de saberes ou o exercício de autoridade sobre os alunos; passando por todos os tipos de acomodações e ressignificações, tanto da própria identidade de gênero quanto do modelo de professor ideal.

Também as mulheres professoras desenvolvem atitudes múltiplas frente à cultura escolar do *cuidado*. Além das opções e acomodações que só a história individual de cada uma pode explicar, é preciso considerar as articulações entre *cuidado* e elementos de caridade ou filantropia, que parecem estar intensamente presentes em nossas escolas; e entre *cuidado* infantil fora das relações familiares e o trabalho das babás e empregadas domésticas. Há indicações de que essas articulações estão na base de certas adesões e rupturas de algumas das professoras ante o modelo de *cuidado*.

Na verdade, apesar das variações, em todas as entrevistas e conversas informais apareceram distinções bastante claras entre as relações afetivas com filhos e com alunos, entre maternidade e docência, família e escola. Como Priscila, que dizia em 1997:

Eu continuo dizendo que não gostaria mesmo de ser mãe. [...] Eu gosto de criança para trabalhar. Agora, para ficar em casa, sei lá, eu acho que não ia ser a mesma coisa, não é? Eu acho que aluno é aluno, é uma coisa assim: você está um ano com um, um ano com outro, o ano que vem não é a mesma coisa. Agora filho, não. Filho é sempre aquela vivência, uma coisa assim... [gesto de continuidade] (Priscila).

Em certos momentos, parecia que o vocabulário para se falar de *cuidado* e de relações com forte conteúdo afetivo, especialmente com crianças, sendo um vocabulário referido à vida privada, dificultava uma maior clareza para se abordar relações desenvolvidas no contexto institucional: “gostar”, “cativar”, “sentir”, “amor”, “maternal”, “envolvimento”, “sensibilidade”, “preocupação”, “responsabilidade”, “culpa”. Foi sempre difícil explicar para as professoras e professor o tema de minha pesquisa, já que não se usa cotidianamente o termo *cuidado* no sentido aqui abordado.

Mas eles em nenhum momento se utilizaram das metáforas da professora como “segunda mãe” ou da escola como “segundo lar” das crianças, como faziam as professoras ouvidas por Luís Pereira ao final dos anos 50 (Pereira, 1967). Ao contrário, nossos sujeitos estabeleciam um certo distanciamento entre o doméstico e o institucional, seja de forma mais explícita através de uma afirmação da especificidade do trabalho docente frente às babás, mães e outros profissionais como psicólogos e assistentes sociais, seja de forma implícita, nas ênfases, afirmações e práticas. Mesmo quando falavam do “lado maternal”, explicitavam em seguida que tentavam evitar qualquer mistura ou interferência.

Professor e professoras tinham consciência de que uma associação direta da docência no primário com a maternidade significaria uma desqualificação de seu próprio trabalho, na medida em que as habilidades exigidas pela *maternagem* são consideradas naturais às mulheres e menos valorizadas que o trabalho de especialistas qualificados, cujos conhecimentos são reconhecidos através de certificações. As reivindicações de reconhecimento so-

cial de um campo de saberes próprio, científico e especializado — associadas à idéia de profissionalismo — têm sido historicamente parte de um esforço complexo das mulheres para conquistar salários iguais aos homens, controle sobre o próprio trabalho e condições de ascensão na carreira, em diversas ocupações majoritariamente femininas, entre elas o magistério (Apple, 1987 e 1988; Casey e Apple, 1989). E parte das diferenças estabelecidas pelas professoras e professor da escola pesquisada entre seu trabalho de ensino e as relações maternais ou domésticas com crianças certamente decorria de um esforço de valorização da docência, embora eles não se referissem à questão do profissionalismo, ou mostrassem interesse em reivindicar-se como profissionais.

Enfim, em sua prática docente, as professoras e professor da escola pesquisada usavam de muitas formas, até mesmo pelo avesso, conhecimentos, valores e estratégias aprendidos na vida familiar e doméstica e em suas experiências como mulher ou homem. E também pareciam fazer o inverso, levando para casa modelos, práticas e saberes desenvolvidos na experiência docente. Em suas falas, associavam em certa medida as relações com filhos e com alunos, mas não as confundiam ou identificavam plenamente e suas práticas de *cuidado* em sala de aula eram informadas ao mesmo tempo por uma cultura escolar e por características adquiridas na socialização familiar. Na medida em que sua identidade pessoal estava intensamente imbricada a sua ocupação e que o trabalho com as crianças envolvia fortes pressões emocionais, elas e ele atuavam na sala de aula com suas entranhas e emoções, seus sonhos e suas angústias, que, em nossa sociedade, são inevitavelmente entranhas, emoções, sonhos e angústias de mulher ou de homem, de pessoas marcadas pelas relações de gênero.

---

MARÍLIA PINTO DE CARVALHO é professora na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tem colaborado em coletâneas e publicado artigos sobre trabalho docente e relações de gênero, entre os quais: “Vozes masculinas numa profissão feminina”, in: *Estudos Feminis-*

*tas* (Rio de Janeiro, v. 6, nº 2, 1998) e “Gênero e trabalho docente: em busca de um referencial teórico”, in: Bruschini, C. e Hollanda, H.B. (orgs.), *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil* (São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Editora 34, 1998).

### Referências bibliográficas

- ACKER, Joan, (1991). Hierarchies, jobs, bodies: a theory of gendered organizations. In: LORBER, J., FARREL, S.A. *The social construction of gender*. California: Sage.
- ALMEIDA, Miguel Vale de, (1996). Gênero, masculinidade e poder: revendo um caso do sul de Portugal. *Anuário Antropológico 95*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 161-89.
- APPLE, Michael, (1988). Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 64, p. 14-23.
- \_\_\_\_\_, (1987). Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 60, p. 3-14.
- BRONFMAN, Ana Vásquez, MARTÍNEZ, Isabel, (1996). *La socialización en la escuela: una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.
- CARVALHO, Marília Pinto de, (1995). Entre a casa e a escola: educadoras de 1º grau na periferia de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, nº 184, p. 407-44.
- \_\_\_\_\_, (1994). Mestra sim, tia também: professoras de 1º grau na periferia de São Paulo. *Projeto História*, São Paulo, nº 11, p. 91-100, nov. 1994.
- \_\_\_\_\_, (1998). *Professor, professora: um olhar sobre as práticas docentes nas séries iniciais do ensino fundamental*. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- CASEY, Kathleen, APPLE, Michael, (1989). Gender and the conditions of teacher's work: the development of understanding in America. In: ACKER, Sandra. *Teachers, gender and careers*. Nova York: The Falmer Press.
- CODO, Wanderley (org.), (1999). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes.
- CONNELL, Robert W., (1985). *Teacher's work*. Sidney/Londres/Boston: George Allen & Unwin.
- CRUZ, Elizabete Franco, (1998). “Quem leva o nenê e a bolsa?”: o masculino na creche. In: ARILHA, M., RIDENTI, S.G.U., MEDRADO, B. (orgs.). *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: ECOS/Editora 34.

- DUBET, François, MARTUCCELLI, Danilo, (1996). *A l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- FAGOT, Beverly, (1981). Male and female teachers: do they treat boys and girls differently? *Sex Roles: A Journal of Research*, Nova York, v. 7, nº 3, p. 263-71.
- FREIRE, Paulo, (1994). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água.
- GOLD, Dolores, REIS, Myrna, (1982). Male teachers effects on young children: a theoretical and empirical consideration. *Sex Roles: A Journal of Research*, Nova York, v. 8, nº 5, p. 493-513.
- HARGREAVES, Andy, (1994). *Changing teachers, changing times: teachers work and culture in the post-modern age*. Nova York: Teachers College Press/Columbia University.
- LEE, Patrick C., (1973). Male and female teachers in elementary schools: an ecological analysis. *Columbia Teachers College Record*, Columbia University, v. 75, nº 1.
- LÜDKE, Menga, (1996). Sobre a socialização profissional dos professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 99, p. 5-15.
- MANCUS, Dianne S., (1992). Influence of male teachers on elementary school children's stereotyping of teacher competence. *Sex Roles: A Journal of Research*, Nova York, v. 26, nº 3-4, p. 109-28.
- MELLO, Guiomar Namó de, (1987). *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez.
- NOVAES, Maria Eliana, (1984). *Professora primária: mestra ou tia?* São Paulo: Cortez.
- PATTO, Maria Helena Souza, (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e resistência*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- PEREIRA, Luís, (1967). *A escola numa área metropolitana*. São Paulo: Pioneira/Edusp.
- PERRENOUD, Philippe, (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- PIZA, Edith, (1994). Contaminação de práticas no trabalho de magistério: notas para reflexão. *Projeto História*, São Paulo, nº 11, p. 79-90.
- SAPAROLLI, Eliana, (1997). *Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino*. Dissertação de mestrado. Programa de Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SOUZA, Cynthia Pereira V. de *et al.*, (1996). Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº 2, p. 61-76.
- STEEDMAN, Carolyn, (1987). Prinsonhouses. In: LAWN, Martin, GRACE, Gerald (orgs.). *Teachers: the culture and politics of work*. Lewes: Falmer Press.
- TARDIF, Maurice *et al.*, (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, nº 4, p. 215-33.
- THOMAS, Carol, (1993). De-constructing concepts of care. *Sociology*, v. 27, nº 4, p. 649-69.
- VIANNA, Claudia, (1998). Entre o desencanto e a paixão: desafio para o magistério. In: BRUSCHINI, Cristina, HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Editora 34.
- WILLIAMS, Christine L., (1995). *Still a man's world: men who do "women's work"*. Berkeley: University of California Press.
- YEPEZ, Mary E., (1994). An observation of gender-specific teacher behavior in the ESL classroom. *Sex Roles: A Journal of Research*. Nova York, v. 30, nº 1-2.