



AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLHA DA PROFISSÃO DO MAGISTÉRIO NO MUNICÍPIO DE TUBARÃO-SC¹

Dra. Tânia Mara Cruz²
 Fabrícia Machado Fernandes³
 Amanda Menger⁴

RESUMO

O presente artigo tem o intuito de discutir as relações de gênero a partir de relatos de professores (as) da Educação Básica do município de Tubarão-SC. A pesquisa foi realizada com 10 professores (as) pertencentes à rede pública municipal e estadual de educação no âmbito da Educação Básica. Os dados, coletados por meio de entrevistas individuais semiestruturadas realizadas em novembro de 2011, fizeram parte de um projeto maior sobre as condições do trabalho docente em Santa Catarina⁵, mas dada a possibilidade analisá-los observando as interseções entre gênero, docência e escolha profissional, produziu-se este trabalho. Os eixos sobre os quais se deram as análises pautaram-se nos fatores intrínsecos que podem ser definidos, como a vocação, transmissão de valores, função social do professor, gosto pela profissão e pelas crianças, e os fatores extrínsecos, como os aspectos econômicos ou a falta de opção que levaram a escolher o magistério como profissão.

Palavras-chave: Relações de Gênero; Escolha profissional; Docência; Educação Básica.

GENDER RELATIONS IN THE CHOOSE OF EDUCATION AS PROFESSION IN TUBARÃO TOWN-SC

ABSTRACT

This article aims to discuss gender relations from reports of teachers which work in Basic Education in Tubarão town, SC. The survey was performed with 10 teachers which belong to the municipal and state education as part of Basic Education. Data were collected through semi-structured interviews performed in November 2011, and it was part of a larger project about conditions of teaching in Santa Catarina; however, given the chance to examine them to observe the intersections between genders, teaching and professional choice, this work was produced. The axes on which the analysis has guided on the intrinsic factors that can be defined as vocation, transmitting values, teacher social function, like by profession and love for children, and extrinsic factors such as economics or the lack of options to choose that led them to choose teaching as a profession.

¹ Esse artigo foi apresentado no V SEMINÁRIO EDUCS e aqui se apresenta na versão revista e ampliada.

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). E-mail: <tania.cruz@unisul.br>.

³ Licenciada em História e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). E-mail: <fabriciamfernandes@hotmail.com>.

⁴ Jornalista e licenciada em História, mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). E-mail: <amandamenger@yahoo.com.br>.

⁵ Pesquisa “Trabalho docente no Ensino Fundamental e Médio do Estado de Santa Catarina” financiada pela CAPES, cujo conteúdo da coleta de dados versava sobre as condições de trabalho docente.



Key words: Gender Relations; Professional Choice; Teaching; Basic Education.

1. INTRODUÇÃO

Com a maior participação das mulheres no mercado de trabalho nas últimas décadas, muitas barreiras foram rompidas. No Brasil, entre as décadas de 1970 e 2000, a participação feminina no mercado de trabalho passou de 12% para 50% e avançou em ocupações tidas como masculinas, como a carreira militar, engenharias, advocacia, medicina, jornalismo, mecânica, construção civil, entre outras, mas não deixou de manter-se naquelas consideradas como femininas, a exemplo da enfermagem, biblioteconomia e o magistério, principalmente de nível básico (MADALOZZO, 2010). Os dados da pesquisa de Madalozzo (2010) mostram, também, que no caso dos homens esta mudança não ocorreu: eles permanecem preferindo as profissões tidas como masculinas, ainda que timidamente, adentrem determinados espaços da Educação Básica, considerados femininos, como as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Com estas mudanças e permanências no mercado de trabalho, quais fatores determinam as escolhas profissionais de docentes? Como as relações de gênero refletem-se nestas escolhas? Estas são algumas das questões levantadas neste artigo. A intenção é analisar como as relações de gênero estão presentes nos relatos de professores (as) da rede pública na Educação Básica no que se refere à escolha pela profissão docente e à permanência nela enquanto projeto de vida.

Em nosso caso, combinamos a perspectiva de gênero com o enfoque de Belmira Bueno et. al (1993, p. 316) ao destacar que os trabalhos com histórias de vida e relatos autobiográficos na investigação educacional adquirem grande interesse para a formação dos professores. Tal exercício, ao mesmo tempo, leva a desenvolver um trabalho de desconstrução das imagens que a memória oficial guardou de sua profissão. Falar de si serve, ainda, a uma função mais importante, na medida em que muitas questões podem ser rearticuladas, retomadas e avaliadas. Por fim, esses relatos nos ajudam a compreender como os profissionais da educação definem sua identidade e como as relações eu-nós se apresentam como uma construção que se faz ao longo dos anos.

Os professores entrevistados foram selecionados previamente após um contato com docentes da rede pública em seus diferentes níveis pela representatividade da diversidade

da rede (municipal, estadual, séries iniciais e finais da Educação Básica e Nível Médio, efetivos e ACTS) e, por fim, delimitou-se pela disponibilidade de serem entrevistados (as), sendo o corpus da pesquisa composto por quatro homens e seis mulheres.

Apresentamos alguns dados para facilitar a caracterização dos sujeitos. Entre os dez entrevistados, o único negro (autodesignado) é Marcos. Apenas uma professora, Sonia, não possui habilitação na área que atua, mas está cursando a universidade. Três professores ministram aulas em escolas de outros municípios próximos, um em Gravatal e dois em Capivari de Baixo, que fazem parte da região metropolitana de Tubarão. Sonia, Bruno e Isabela estão na faixa de idade entre 32 e 38 anos e os demais entre 43 e 53 anos. Segue abaixo uma tabela que situa a inserção profissional dos(as) professores(as) conforme o nível da educação em que está inserido e a jornada de trabalho dentro da educação e possíveis complementos fora da educação, mas sem definição de tempo gasto. Os professores temporários são Sonia e Bruno.

	Homem	Mulher	Total
Efetivos	3	5	8
Temporários	1	1	2
Rede Municipal	1	2	3
Rede Estadual	2	2	4
Duas Redes	1	2	3
Educação Infantil	0	1	1
Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	1	1	2
Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	1	2	3
Ensino Médio (apenas)	0	1	1
Ensino Fundamental e Médio	2	1	3
Complemento com trabalho fora da Educação	2	2	4

Tabela 1: Atuação profissional dos entrevistados.
Fonte: Produzido pelas autoras, 2012.

	Homem	Mulher
10h	1	
20h		1
30h		1
40h	1	1
50h	1	1
60h	1	2

Tabela 2: Jornada de trabalho dos entrevistados.
Fonte: Produzido pelas autoras, 2012.

2. PERCURSOS DE ANÁLISE

Ao analisar os fatores que levaram professores e professoras a atuarem no magistério, podemos nos utilizar da categorização apresentada por Saul Neves de Jesus (2002, pp. 61-62) para a escolha profissional, sendo eles intrínsecos e extrínsecos. Por fatores intrínsecos podemos definir as motivações em que se afirmam as potencialidades internas da profissão, os aspectos positivos e que envolvem características e habilidades relacionadas ao fazer pedagógico. Por extrínsecos definimos tanto fatores positivos, que poderiam envolver quaisquer outras profissões, mas que, por uma conjuntura favorável, foram vistos como passíveis de realização dentro da docência como a possibilidade de cursar graduações menos onerosas ou prolongadas no tempo, a rentabilidade e a empregabilidade ou, igualmente, fatores de carência, em que a falta de opções ou a necessidade imediata de emprego sem formação completa direcionasse o sujeito para o trabalho docente. Longe de buscarmos determinações fixas sobre tais motivações - afinal, estamos trabalhando com memórias, ou mesmo um quadro estatístico de motivações mais ou menos frequentes, dado que nossa pesquisa baseia-se em algumas entrevistas sob um enfoque qualitativo, traremos algumas reflexões sobre a docência enquanto “escolha” dentro de determinado contexto histórico e o desejo de “permanência” na escola, buscando trazer dos sujeitos e refletir sobre a experiência docente e motivações que persistem.

Em concordância com Amanda Oliveira Rabelo (2011), pudemos observar um movimento explicativo por docentes em que a escolha profissional jamais se dá a partir de um único fator, sendo a combinação de elementos pessoais e sociais. Chamou-nos a atenção o fator acaso na escolha, decorrente de experiências iniciais de trabalho não planejadas. A multiplicidade de fatores permite que identifiquemos as representações sociais sobre a profissão, que circulam socialmente em um processo dialético de construção e incorporação pelos sujeitos e até que ponto essas representações estão associadas às feminilidades e masculinidades, também disponíveis socialmente e alimentadas no âmbito da divisão sexual do trabalho que ainda define, em última instância, que na educação ainda haja maioria de mulheres, mas sob diferentes prismas de gênero em processos de reformulação.

A título de ilustração, mas que, posteriormente, serão abordados mais demoradamente, trazemos aqui as narrativas de dois professores, nas quais é possível compreender o que queremos dizer com multiplicidade de fatores intrínsecos e extrínsecos e onde optamos por manter as marcas orais nas respostas.

Eu sou jornalista e fiz uma pós-graduação em História da Arte como especialização, e me apaixonei. Aí comecei a atuar na educação no Centro de Jovens e Adultos, o que é outra realidade. Porque eles estão ali porque eles querem aprender. E aí foi me fascinando essa coisa de dar aula. E como a minha família é toda de professores, acho que meio que resolvi partir para este lado também, além de ser outra oportunidade de trabalho, se eu não conseguir trabalhar em uma coisa, eu sei que tenho outro emprego que eu posso seguir. Mais essa questão de gostar da Arte mesmo (Sonia).

Eu vim para a educação porque eu amo a educação, porque eu gosto da educação. A busca de um porto seguro e porque eu tive alguns modelos na educação, de pessoas que eu pensei assim, “acho que eu vou fazer aquilo que o professor lá no passado fazia mesmo”, percebe? (Carlos. Entrevista realizada pelas autoras, 2012).

Fatores intrínsecos ligados ao gostar da profissão e de modelos de docentes associados aos extrínsecos, como a segurança ou possibilidade de renda, eventualmente adquiridas em experiências casuais, e não apenas casuais se considerarmos o campo reduzido destinado àqueles pretendem trabalhar com arte. Outro aspecto que podemos pensar a partir destes dois trechos seria com relação aos significados de gênero. Curioso observar que esses excertos sem cortes foram dados em resposta à pergunta “Por que escolheu o magistério?” e que, se trocássemos o sexo biológico dos respondentes, poderíamos enquadrá-los de algum modo na masculinidade e feminilidade tradicional.

Vejamos o primeiro sujeito supostamente homem: escolhe uma profissão não necessariamente feminina, encontra um trabalho que lhe dá prazer porque “instrui, oferece conhecimento a outros”, mas dá a entender que tem outro trabalho que lhe sustenta e que ele gosta e que lecionar pode ser um “bico” ou até um trabalho, caso não encontre alternativa, já que a referência de gostar está mais ligada à categoria *arte* e não à *docência sobre a arte*. Pensemos, agora, no segundo sujeito como imaginariamente mulher: enfatiza o gostar, a afetividade e o porto seguro significando a estabilidade. Claro que, neste exercício, o primeiro movimento foi mais fácil: já que as feminilidades são inferiorizadas em nossa cultura, o ato de incorporar algo da masculinidade é um processo mais ativo e visível que o contrário. O fato de ambos terem em comum a referência a modelos de docentes familiares ou do passado permite supor ser uma característica neutra, do ponto de vista de significado de gênero no contexto discursivo aqui apresentado. Rabelo (2011, p. 22) menciona que as

características veneradas em seus professores prediletos passam a ser características desejadas para si e que esses modelos podem, inclusive, influenciar na atuação profissional.

Outro exemplo pode ser a história de Bruna. A justificativa da professora de biologia expressa uma motivação extrínseca inicial que, depois, se transforma no gostar da profissão, no caso, um gostar construído, mas não necessariamente assim percebido. Ao mesmo tempo alerta para os riscos de análises superficiais ao se trabalhar com memórias, porque são construções que o sujeito tece sobre seu passado e explica a partir do presente, podendo ocorrer reelaborações durante a entrevista ao produzir algo que lhe pareça coerente naquele momento.

P: Como se sente em relação a esse salário recebido? Bruna: Não, o salário não é adequado, mas no meu caso não influencia. Foi uma opção minha, né? Eu escolhi. Às vezes, eu brinco com os alunos “pois é, eu estou aqui porque eu quis”. Quando eu fui fazer vestibular, eu disse “pai, vou ser professora”. Se eu tivesse dito “pai, vou ser médica”, ele talvez tivesse dado um jeito de pagar minha faculdade de medicina”. Mas eu decidi, foi a minha escolha, então eu tenho que... (termina a frase assim).

P: Por que tu escolhesses o magistério? Bruna: Olha, quando eu fiz vestibular, o primeiro vestibular que eu fiz, eu não fiz para o magistério, fiz para a área da saúde, que eu também gosto bastante. Fiz para a Universidade Federal e não passei no concurso. [...] Aí depois eu disse: “ainda bem que eu não passei porque eu não sei se era uma coisa que eu ia...”. [...]P: E qual o curso? Tinha feito para Enfermagem. Aí depois eu fiz de novo e aí fui na área que eu gosto, que é Ciências, Biologia, porque eu sempre disse que, hoje talvez eu faria Bioquímica, que é uma parte que eu gosto bastante. (Entrevista realizada pelas autoras, 2012).

Nos dois trechos podemos ver elementos extrínsecos, como não passar no vestibular público, tentar Enfermagem e não Medicina, pois dá a entender que, caso escolhesse ser médica, o pai deveria fazer um esforço para pagar e que, se fosse no momento da entrevista, tentaria Bioquímica, que não é licenciatura. Ao mesmo tempo, afirma ter escolhido e que “também” gostava bastante, assim como da saúde. Podemos analisar aspectos ligados ao pertencimento às classes trabalhadoras e gênero, como a dificuldade em ingressar em uma universidade pública e precisar estudar em uma particular, e preferir Enfermagem à Medicina, já que enfermeira é ainda considerada uma função mais feminina, apesar das fronteiras cada vez mais ultrapassadas pelas mulheres conforme dados do século XXI. No entanto, a síntese pessoal é dada como uma escolha, mas podemos dizer que esta ocorreu com possíveis limitados socialmente por sua inserção social e histórica.

Estes exercícios já apontam algumas pistas das mudanças nas representações sociais sobre a docência em relação ao gênero que aqui queremos analisar.

3. REFLETINDO SOBRE O CONCEITO DE GÊNERO

Iniciamos problematizando, a partir de Heleieth Saffiotti, a conceituação de gênero e sexo como um consenso acadêmico.

A perspectiva feminista toma o gênero como categoria histórica, portanto substantiva, e também como categoria analítica, por conseguinte, adjetiva. Não existe um modelo de análise feminista. Rigorosamente, o único consenso existente sobre o conceito de gênero reside no fato de que se trata de uma modelagem social, estatisticamente, mas não necessariamente, referida ao sexo. Vale dizer que o gênero pode ser construído independentemente do sexo. O consenso, entretanto, termina aí. (SAFFIOTTI, 2001, p.129).

A partir dessas considerações, cabe explicitar que não trabalhamos com gênero como sinônimo de sexo, mas ressaltamos o caráter dialético e imbricado destes dois conceitos que implicam em representações sociais de sexo e de gênero. Não há uma natureza que não seja informada pelo gênero, ou seja, sexo já nasce generificado. Alguns autores sustentam nossa concepção. Linda Nicholson (2000) e Judith Butler (2003), por reafirmarem o caráter instituidor de gênero sobre os corpos desvinculando gênero como uma forma simbólica, que se deduziria automaticamente de corpos sexuais e diferentes; Michel Foucault (1987), pelo olhar sobre as relações de poder em todos os níveis; e Robert Connell (1997), pela proposição de arranjos múltiplos de gênero em múltiplas masculinidades e feminilidades e seu conceito de masculinidade hegemônica. Pensamos, no entanto, que não se pode utilizar gênero como sinônimo de mulheres e homens. Há sujeitos e há significados. Não são, entretanto, significados neutros do ponto de vista do poder, visto expressarem desigualdades sociais entre seres humanos, seja entre homens e mulheres, homens e homens, e mulheres e mulheres. Utilizaremos gênero(s) como constructos simbólicos de feminilidades e masculinidades, vistos em relação ou separadamente, e relações de gênero quando nos referirmos às relações sociais mediadas pelos significados de gênero, quer sejam elas relações entre homens e mulheres, mulheres e mulheres ou homens e homens.

Para Miriam Grossi (1998), o conceito de gênero está colado, no Ocidente, ao de sexualidade, o que promove uma dificuldade no senso comum – que se reflete nas preocupações da teoria feminista – de separar a problemática da identidade de gênero e a sexualidade, esta marcada pela escolha do objeto de desejo. De acordo com a autora, devemos distinguir identidade de gênero de práticas afetivo-sexuais, porque a sexualidade é apenas uma das variáveis que configura a identidade de gênero em concomitância com outras coisas, como os significados de gênero e o significado social da reprodução.

De uma forma simplificada, diria que sexo é uma categoria que ilustra a diferença biológica entre homens e mulheres; que gênero é um conceito que remete à construção cultural coletiva dos atributos de masculinidade e feminilidade (que nomeamos de papéis sexuais); que identidade de gênero é uma categoria pertinente para pensar o lugar do indivíduo no interior de uma cultura determinada e que sexualidade é um conceito contemporâneo para se referir ao campo das práticas e sentimentos ligados à atividade sexual dos indivíduos (GROSSI, 1998, p. 12).

Além de diferentes formas de interpretar a situação das mulheres em nossa cultura, categorias como sexo e gênero, identidade de gênero e sexualidade são tomadas, muito seguidamente no Brasil, como equivalentes entre si.

Para Érica Renata de Souza (2006, p.171), a linguagem é uma forma de prática social que incorpora e sustenta valores, inclusive aqueles que estipulam significados de masculinidades e feminilidades em cada cultura. A contribuição da autora parece apropriada, pois, ao afirmar que os indivíduos constroem um “sistema interno de regras de gênero” a partir de sua experiência e das representações disponíveis na cultura em que estão inseridos, podem, igualmente, problematizar e desconstruir por meio da experiência com a linguagem e não só por ela, as hierarquias entre homens e mulheres, masculinos e femininos.

Já Cristina de Fátima Araújo (2005, p. 52) menciona que, no século XXI, ao menos nas sociedades ocidentais, homens e mulheres estão se distanciando dos modelos estereotipados de gênero e desenvolvendo novas formas de subjetividade, livres do imperativo das divisões traçadas pelas representações sociais até então vigentes. A ideia de que existe um modelo masculino ou feminino universal não se sustenta mais. Sob a égide da pluralidade e da singularidade, surgem diferentes modos de ser da masculinidade e da feminilidade, que convivem com as matrizes hegemônicas de gênero ainda existentes. Ainda

que os elementos que fundamentam a divisão sexual do trabalho, quer apenas no âmbito produtivo, quer no âmbito reprodutivo, constituam a pedra angular que sustenta a desigualdade entre homens e mulheres na sociedade capitalista e dificultem rupturas mais profundas com relação aos guetos profissionais, há um claro movimento por uma contra hegemonia relacionada aos padrões de gênero relacionados à determinada masculinidade dominante. Questionamentos tem se constituído presentes desde o cotidiano das relações, do mundo do trabalho ou pelas intensas discussões nos movimentos sociais e espaços acadêmicos (CRUZ, 2009).

4. A CONSTRUÇÃO DO MAGISTÉRIO BRASILEIRO COMO PROFISSÃO

No âmbito educacional, as relações de gênero na docência vêm sendo amplamente discutidas no Brasil a partir das últimas décadas do século XX. Para Cláudia Vianna (2001/02, p. 83), no decorrer do século XX, a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino devido à expansão do ensino público primário e, no século XXI, em especial na Educação Básica, ainda é grande a presença de mulheres no magistério. Atualmente ainda vemos resquícios das raízes da formação dos processos educacionais e das relações de gênero nos discursos dos professores e professoras da Educação Básica. No entanto, a autora destaca que a incorporação do conceito de gênero na análise da feminização do magistério brasileiro é um fenômeno bem mais recente.

Embora o exame do magistério com base na ótica das relações de gênero seja recente e escasso, ele apresenta reflexões interessantes sobre diversos aspectos: trabalho e identidade docente, formação, currículo, construção do magistério, organização docente, entre outros temas (VIANNA, 2001/02, p. 88).

Costumava-se, até a década de 90, fazer a reflexão apenas a partir da categoria sexo, a exemplo de “homens e mulheres e sua presença na docência”, associando-se nas análises mulheres e docência, como ocorreu com a história das mulheres na historiografia feminista. Resta, ainda, um longo percurso, já iniciado em pesquisas recentes, para buscar masculinidades e feminilidades dentro da docência. As principais conclusões dos trabalhos realizados vão na direção de que os homens optam tardiamente pela carreira de magistério, muitas vezes tendo percorrido outras opções profissionais; tendem a sofrer maiores

pressões, tanto em direção a outras ocupações, quanto no sentido da ascensão na carreira, quase sempre deixando a sala de aula para ocupar cargos administrativos. Em geral, fazem planos para o futuro mais amplos que as mulheres, envolvendo, mais frequentemente, atividades fora de sala de aula. São raros os casos relatados de discriminação dentro das organizações de trabalho, sendo mais frequentes as suspeitas e desconfianças por parte de pais de alunos e clientela em geral (CARVALHO, 1998, p.7).

5. RELAÇÕES DE GÊNERO E ESCOLHAS PROFISSIONAIS

Relembramos aqui que, por fatores intrínsecos, em nossa análise entendemos os elementos ligados à vocação/dom, enquanto uma naturalização da escolha, ao sacerdócio, à função social da escola e, dentro dela, a importância de valores e/ou conhecimentos e, por fim, o gosto da profissão, envolvendo o gostar de crianças e alunos (as). Como fatores extrínsecos englobamos a rentabilidade, a segurança, as experiências casuais de trabalho que, em seu conjunto, não raro aparecem combinadas com o gostar, ainda que, para nossa análise, esse gostar tenha sido construído após o direcionamento profissional extrínseco.

Voltando nossa análise para o conjunto do grupo entrevistado, podemos dizer que três professoras (Isabela, Aparecida e Teresinha) e um professor (Marcos) utilizaram-se apenas de argumentos ligados aos fatores intrínsecos, como vocação, função social da docência e gostar de crianças. Como fatores extrínsecos, baseados nos ganhos financeiros, temos dois professores (Fernando e Carlos) e mais ligados ao acaso e que terminaram por gostar da experiência temos um professor (Bruno) e três professoras (Bruna, Ana e Sonia). No entanto, todos os professores que se basearam em fatores extrínsecos afirmam ter passado a gostar da profissão de modo geral e a querer nela permanecer, sendo que Fernando enfatizou a questão do sacerdócio e do gostar de crianças, e Bruno ressaltou a função social da escola e, também, o prazer de estar com alunos (as). A partir de um universo tão pequeno de amostra não é possível tecer generalizações sobre a função docente ser de homens e mulheres, para isso há a estatística, mas o que vai interessar, aqui, são as articulações qualitativas entre sexo e gênero relativas às representações.

Se no caso de algum/a professor/a o fator extrínseco pode ser mais claro, observamos que, nas justificativas pela escolha de muitos professores, esses elementos aparecem imbricados em cada singularidade, o que tornaria nosso exercício de dividi-los a

partir dos fatores internos ou externos à profissão um recurso estilístico, mas, não necessariamente, acadêmico. Por esta razão, optamos por analisá-los conforme as categorias de conteúdo que aparecem dentro de cada fator sem uma rígida divisão, apenas pontuando estes fatores maiores, quando possível. Em função desta reflexão, traremos uma categorização a partir de elementos que compõem a representação de docência e suas relações com o sexo e com o gênero, sem a pretensão de segmentar e enquadrar os sujeitos dentro de determinada tipologia.

5.1 VOCAÇÃO, DOM, SACERDÓCIO: REPRESENTAÇÕES QUE AINDA PERSISTEM

Ao analisar as entrevistas, foi possível observar apenas uma justificativa de escolha profissional que se utiliza da vocação como uma das motivações. Do conjunto de entrevistados, Isabela é a única formada em Pedagogia e, também, a única professora da Educação Infantil. Ao ser indagada sobre razões que a levaram a ser professora e se a docência era uma carreira, assim ela se expressou:

Eu acho que nasci professora, eu sempre fui, lembro que quando brincava, brincava de escolinha. Eu tinha 13 anos e dizia para minha mãe: “Mãe, quero quer professora, me arruma um lugar na creche”, e ela me botou. Foi a pior experiência da minha vida. Porque naquela época era da LBV, LBA e quem trabalhava de estagiário já era professor propriamente dito. Eu tinha 13 anos e cuidava de 13 bebês, até 1,5 ano, então eu vi muita coisa. [...] É uma boa carreira, acho que as pessoas devem investir mais na área do magistério, só que tem que dom de ser professor, de dar aula, de aguentar o aluno, de ter o compromisso fora da sala de aula. Eu aconselharia para todo mundo (Isabela. Entrevista realizada pelas autoras, 2012).

Mesmo sendo politizada e militante do movimento sindical desde sua entrada no magistério, Isabela traz elementos do senso comum de um processo histórico iniciado em outra época, quando vocação e dom estavam relacionados à profissão e à feminilidade imposta à docência e que persiste, ainda, no imaginário profissional, mesmo que não mais como representação predominante. Pela sua afirmação de “pior experiência”, podemos pensar que ela iniciou na docência muito jovem, mas já conhecendo o lado obscuro do trabalho e que, aos 38 anos, momento em que ocorreu a entrevista, mantinha-se crítica não

apenas a respeito das condições de trabalho, ainda que o recomendasse a todos (as), como demonstrava uma visão da relação professor-aluno sem qualquer idealização.

Cabe lembrar que a ideia de vocação surge, segundo Magda Chamon (2006, p.6) durante o processo de feminização do magistério no Brasil, nas últimas décadas do século XIX, quando não havia comprometimento com as garantias mínimas que pudessem favorecer o Ensino Público. Naquele período, o baixo prestígio social associado ao baixo salário gerou grande evasão de profissionais. Em contraponto, as mulheres respondem aos apelos das políticas públicas vigentes no período, substituindo os homens no magistério com a “vocação” de educar, sendo o magistério pautado no amor à profissão e não nas recompensas materiais. Na visão de June Hahner (2011, p. 468) a coeducação, ou seja, a educação de meninos e meninas, portanto mista, também desempenhou papel na feminização da instrução primária no Brasil, porque abriu mais vagas para professoras e, também, para alunas que poderiam vir a ser futuras professoras.

Em outra representação, a partir do sacerdócio, mesmo que acoplado às necessidades financeiras, portanto extrínsecas – neste caso, uma fissura no próprio conceito que supõe estar atrelado a não remuneração, temos a fala de um professor de História. Apesar de a resposta estar relacionada à pergunta sobre o futuro da educação, consideramos pertinente trazer seu comentário.

As pessoas que antes respeitavam o profissional da educação como até uma autoridade, hoje olham com desprezo, não é querer dizer assim que a gente está depreciando, se desvalorizando, é que as pessoas não querem, os alunos não querem seguir a profissão do magistério, porque ela é um sacerdócio. Só que a gente não vive só de sacerdócio, nós vivemos em uma sociedade capitalista, nós precisamos de bens, de recursos, porque isso também é uma forma de compensação, tudo na sociedade pede uma compensação, hoje, infelizmente, nós estamos ficando à margem da sociedade (Fernando. Entrevista realizada pelas autoras, 2012).

O professor parece trazer do sacerdócio apenas o componente da entrega total, mas negando que tal entrega, se vista em termos religiosos, visaria apenas ganhos de natureza espiritual. De acordo com Manuel Sarmiento (2000, p.214-220), a característica principal do sacerdócio é a busca de retorno como uma “gratificação moral do trabalho que realiza e considerada o mais justo prêmio a que se pode aspirar”. Sobre a metáfora do sacerdócio, observamos elementos de crítica, não ao capitalismo em si, mas à necessidade de sobreviver

em tal sistema. A masculinidade do amor incondicional buscada no sacerdócio, já que não se pode buscar a maternidade como justificativa, visto o sexo biológico professor, aparece combinada com a masculinidade de provedor, o que certamente provoca um elemento de desestabilização na representação tradicional.

5.2 VALORES E FUNÇÃO SOCIAL DA DOCÊNCIA

A escolha profissional para a transmissão de valores, principalmente relacionados à ética, mostra a incorporação do discurso que levou as mulheres para as salas de aula entre o fim do século XIX e início do século XX, como afirmam Chamon (2006) e Carvalho (1998). Para substituir os homens que se evadiam das salas de aula devido aos baixos salários, o Estado precisou das mulheres e, para legitimar a participação feminina, alegou-se que as mulheres estariam mais preparadas para a educação das crianças, como uma consequência do trabalho doméstico, além de ser uma vocação feminina a educação de valores morais. Mas o que devemos refletir com cuidado, como propõe Carvalho (1998, p.4), é que esse apelo à feminilidade não se dá a partir de uma ênfase na domesticidade da escola, mas no interior de um projeto educacional voltado para a construção da nacionalidade e a regeneração racial e social dentro do mundo público.

Em nosso ponto de vista, esse elemento da representação do docente como responsável pela transmissão de valores ainda perdura, mas parece ter sofrido, no final do século XX e início do século XXI, uma mudança, pois aparece como função docente desvinculada do ser mulher ou feminina. A preocupação com a função social da docência apareceu como um ponto de forte motivação para escolha docente e abriu um ponto de congruência nas diferentes falas de entrevistados (as), que se dividem em posições ligadas à simples transmissão de valores, ou da mescla de valores e instrução ou, então, da ênfase no quesito da instrução como condição para melhoria da sociedade⁶.

A preocupação com a transmissão de valores esteve clara na justificativa da professora de Ensino Médio e que avaliamos expressar certa similitude com os valores do início do século passado. Apesar de ser dita por uma mulher de 53 anos já em fase de

⁶ Foge ao escopo deste trabalho a discussão sobre a qualificação do debate em torno de uma visão emancipatória ou não da sociedade, por não ser o nosso objeto de estudo neste artigo.

aposentadoria e cuja formação se deu em outra época, a frase não remete à suposta feminilidade, e sim à função docente “quase civilizatória” daquele período:

Eu ainda acredito que eu faço a diferença, na sala de aula, os valores que eu tenho e prego, eu acho que são importantes. Eu acho que o professor ainda faz a diferença, sabe, é uma profissão que nós lidamos com o público, com a criança, com o jovem, com o adolescente [...]. Às vezes fico pensando: “meu Deus do Céu, nós temos um certo poder, sabe?” Tem muitas crianças que não tem mais limite em casa, que os pais não conseguem mais educar, às vezes eles vem aqui e obedecem muito mais o professor, respeitam muito mais o professor do que o próprio pai (Cristina. Entrevista realizada pelas autoras, 2012).

Neste sentido, são destacados valores como obediência e respeito, claramente associados à hierarquia entre alunos e professora. Fabiane Freire França e Geiva Carolina Calsa (2008, p.2) propõem que, no campo da instituição escolar, a formação da identidade é caracterizada por um processo de violência simbólica que impõe o arbitrário cultural de determinado grupo ou classe social como uma cultura legítima e isso vale tanto para alunos, quanto docentes. Ao legitimar determinadas representações sociais, a violência simbólica dissimula as relações de poder existentes entre os indivíduos, configurando, então, uma melhoria individual, o que nada mais é do que a subordinação de classe na sociedade capitalista. Dito de outro modo, a aprendizagem de relações de subalternização se dá, inicialmente, no contexto aluno (a) – professor (a), tendo por resultado o ensinamento da obediência de um e o reforço da autoridade de outro, ainda que localizada em um foco específico – a sala de aula. Outras nuances desta transmissão de valores estão presentes, como na narrativa de um professor de Ensino Fundamental e Médio:

A gente observa tantas profissões sendo exaltadas e pouco daqueles enaltecem o trabalho do professor. A importância dele para a mudança de mentalidade [...]. Nós trabalhamos com pessoas, com seres, com mudanças de mentalidade [...]. O que me motiva, o que me faz continuar nessa carreira, é acreditar em dias melhores, acreditar que nós somos capazes de mudar essa sociedade (Marcos. Entrevista realizada pelas autoras, 2012).

Apesar de trazer o conceito de violência simbólica para a discussão, não pressupomos, como se pôde ver, que o poder emana de apenas um polo e que ele é dado sem resistências. Partimos da visão dialética, contraditória das relações sociais de que a

escola tanto pode “ensinar” a obediência - intencionalmente ou não, quanto proporcionar vivências de resistências e conflitos que neguem a obediência como valor social, quer seja nas interações formais em sala de aula, quer no conjunto das interações sociais no contexto escolar. Mesmo porque, na leitura de Foucault (1987), consideramos que as relações de poder estão presentes em todos os lugares, pois provém tanto dos setores dominantes, como está presente em todas as partes, indivíduos, grupos e instituições. A professora percebe seu micro poder e o utiliza, não apenas para produzir um sujeito passivo como, ainda, para inferir desta ação alimento para sua autoestima. Analisando os relatos acima, é possível refletir que, além do discurso centrado na obediência, há o da cidadania, ainda que aqui estejamos no plano do discurso, sem que tenhamos provas empíricas de que haja, de fato, práticas pedagógicas diferenciadas correspondentes a esses discursos diferenciados. A professora de séries iniciais Teresinha, que apresentamos na sequência, mesclou a importância de associar valores e transformação social. O professor Marcos, por sua vez, acrescentou a ideia de cidadania, mas associada com conteúdos instrutivos, atualizando, deste modo, a representação docente para além da simples transmissão de valores:

Eu acho assim: a formação dessas crianças a gente começa pelos valores, porque se começar pelos valores foi o que eu assumi para ser professora. Eu acho que se começa a trabalhar a questão dos valores com as crianças é uma consequência [...] começa a melhorar em tudo, na aprendizagem, na educação em casa, no meio social. Então, eu acho muito assim, muito interessante além de dar o conteúdo de Língua Portuguesa e da Matemática, trabalhar a questão dos valores à frente disso tudo, de um conteúdo a ser aplicado. [...] Ele também tem retorno, o que tu faz tem retorno, tu vê que tu contribuiu para a formação desta criança, essa formação de tudo, como ator social, no estudo, em tudo, na vida. Tu ajuda a construir um cidadão (Cristina. Entrevista realizada pelas autoras, 2012).

Curiosamente, apenas a fala de um professor de Inglês para séries iniciais centrou-se na instrução escolar. Bruno, de 36 anos, também exerce a função de jornalista, e pretende seguir mestrado e doutorado para ser professor universitário.

Eu vejo o aluno como cliente, eu vejo o professor como um profissional liberal que tem que ganhar muito dinheiro. [...] Eu vejo a educação como melhora, como transformação de sociedade em cada uma daquelas crianças que aprendeu uma palavra, que aprendeu uma maneira de aprender inglês (Bruno. Entrevista realizada pelas autoras, 2012).

Sem entrar no mérito do que significa a “transformação da sociedade” para este professor, que se assemelha, provavelmente, à ideia de desenvolvimento social, já que ele traz a visão da educação como negócio, vemos que esse professor não leva em conta a função social da escola como formadora de sujeitos em relação a valores, mas expressa, por sua vez, que a instrução é um forte componente da escola e deve ser buscada.

A transmissão de valores ou instrução remete, agora, para outro elemento desse conjunto de motivações e que apareceu de modo consistente.

5.3 GOSTO PELA PROFISSÃO

De acordo com a pesquisa recente de Rabelo (2011), o gosto pela profissão entre professores (as) apareceu em sua pesquisa comparativa em 80,5% de um total de 149 questionários, realizada no Rio de Janeiro – Brasil, e em 78,3% de um total de 60 questionários aplicados em Aveiro- Portugal⁷. De modo semelhante, gostar da profissão também foi um elemento marcante para o conjunto dos (as) entrevistados (as), mas relacionado a fatores diversos.

O GOSTO PELA PROFISSÃO EM DECORRÊNCIA DE OUTRAS ESCOLHAS

O acaso a levou a professora Ana para a sala de aula depois de ter frequentado parcialmente outros cursos na universidade.

Na realidade foi por acaso, por acaso, foi um acaso que eu gostei. Quando eu vim para Tubarão eu fazia Direito, não tinha curso de Direito aqui, e como eu estava sem fazer nada eu fui substituir uma colega em uma escola pública dando aula de inglês, e cheguei lá, adorei dar aula de inglês e fui procurar o curso de Letras. Tanto que quando eu estava concluindo o curso de Letras veio o de Direito, eu continuei no de Letras e nunca voltei para o Direito. Eu gosto daquilo que eu faço, gosto mesmo. [...]. Acho que vale a pena sim, se não [eu] não estaria nela, e acho que professor tem que gostar, como em toda a carreira, professor tem que gostar, apesar dos momentos de exaustão.

[...] Aí tem dois lados da moeda, né? Se eu for pensar assim, entre dar aula e fazer, por exemplo, ser escriturária, ser secretária em uma

⁷ Em seu artigo a autora não realiza uma análise relativa a sexo ou gênero.

empresa, é claro que eu vou optar por ser professora, se eu quiser trabalhar meio período, não trabalhar 45 horas semanais, enfim (Ana. Entrevista realizada pelas autoras, 2012).

A experiência de sala de aula é impactante para quem nunca imaginou estar na função docente, experiência que pode ou não ser interrompida, a depender da guinada que esse profissional deu no momento inicial da carreira e se manteve outras opções disponíveis durante sua trajetória. No caso de Ana, que não terminou outro curso devido à mudança radical que a experiência de professora lhe proporcionou, a alternativa de outra profissão que se coloca à exaustão do trabalho é algo que se relacione com Letras, daí que escriturária, secretária, as alternativas mais femininas abertas para o curso de Letras - que não o jornalismo, mas que não lhe parecem animadoras frente à jornada de trabalho. Mas Ana compara essa jornada com seu trabalho que é de meio período, 30 horas em sala e o restante dividido entre hora atividade e Assessora de Educação. Talvez se estivesse 60h sem sala de aula o quadro se alterasse, mas o recurso de combinar funções pedagógicas é, em muitos momentos, a alternativa que professores (as) utilizam para aumentar o salário sem, necessariamente, aumentar o número de aulas, tendo sido citada por Fernando, que também atua, em parte, como Coordenador Pedagógico.

Para outros professores, a opção pelo magistério deu-se após terem experimentado outras carreiras. Muitos professores decidiram fazer o curso de licenciatura sem, necessariamente, desejarem seguir carreira de professor, apenas para adquirir conhecimento na área. Entretanto, durante o curso optaram por “experimentar” a profissão e acabaram continuando no magistério, como no caso do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental:

[...] com 30 anos decidi fazer uma faculdade e entendi que era o momento de eu fazer uma faculdade. [...] A minha primeira escolha era [...] fazer Arquitetura, não sei porque cargas d’água eu não decidi fazer, aí pintou ali na Universidade uma bolsa de licenciatura, aí dos cursos oferecidos eu escolhi Letras, sabe, posso te dizer que naquela hora ali eu não escolhi magistério. Eu escolhi um curso que eu entendi que era uma coisa que eu me interessaria, aprender inglês, melhorar o meu português, trabalhar literatura, que é uma coisa que eu gosto muito. Mas não foi intenção “vou fazer o curso para ser professor”. O professor surgiu do meio do curso em diante, que eu tinha e eu achei necessário. Aí quando eu botei o pé em sala de aula eu vi que era aquilo ali que eu gostava, que aquele ali era o lugar que eu me sentia a vontade. [...] Hoje, te confesso que, se me fosse

oferecido todos os cursos da UNISUL eu teria escolhido de novo Letras, consciente (Bruno. Entrevista realizada pelas autoras, 2012).

Como já mencionamos anteriormente, são diversos os fatores que influenciam na escolha pelo magistério. Muitos ingressam com o desejo de experimentar a profissão, outros pela falta de opção e, até mesmo, o baixo valor das mensalidades dos cursos de licenciaturas pode ser um fator atrativo. No caso do professor Bruno, suas motivações foram o interesse pela área de Letras, aprimorar o Português e aprender Inglês. Tornar-se docente foi uma opção tardia e que decidiu segui-la apenas devido ao prazer proporcionado após experimentar o ambiente de trabalho, neste caso, a sala de aula.

Já no relato do professor Fernando, encontramos o fator econômico associado ao exemplo de uma professora.

É que quando eu entrei no magistério, eu tive uma professora no Ensino Médio, eu fiz o magistério, aquele técnico, e ela dizia que nós estávamos escolhendo uma profissão bonita e que, na verdade, a situação dela não era boa, ela estava aposentando, mas tinha certeza que ia melhorar. Eu estou há 28 anos na jornada e até agora continuo na mesma situação. Quando eu entrei tinha professores que, apesar de tudo, comprovam um carro popular, hoje não é possível (Fernando. Entrevista realizada pelas autoras, 2012)..

Vemos, ainda, a necessidade de trabalhar combinada com a dificuldade de pagamento da universidade que, mesmo mais barata, ainda teve que contar com a ajuda da mãe, imaginando que, no futuro, poderia obter ganhos financeiros.

Uma outra situação é que, como eu precisava fazer o curso superior em uma instituição privada, eu precisava pagar, eu entrei como substituto, como admitido em caráter temporário, o famoso ACT, Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série no interior, trabalhava meio período, meio período sobrava para preparar as atividades e ainda estudar na universidade, e pagar a universidade porque eu tive ajuda da minha mãe, porque o salário era muito pouco (...). Como ser humano eu me realizei, eu sou realizado, eu amo o que eu faço e os meus alunos percebem isso em sala de aula, não sou eu quem estou dizendo, são eles quem dizem . Agora, economicamente, eu não sou uma pessoa realizada, eu não tenho um automóvel, ando a pé ou de ônibus, não me envergonho disso. Agora, foi um sonho. A situação me levou a isso, só que ao entrar nisso, eu abracei a causa (...) (Fernando. Entrevista realizada pelas autoras, 2012).

Apesar da frustração econômica, Fernando diz-se uma pessoa realizada profissionalmente. Isso corresponde à afirmação de Rabelo (2011, p. 26) que, “todavia

lembramos que os professores geralmente associaram essas questões de emprego, rentabilidade e viabilidade financeira a um gosto pela profissão, ou seja, essa escolha não foi somente guiada por questões econômicas e sociais” sendo a situação ruim um fator de tristeza, mas não de arrependimento.

5.3.1 O GOSTAR DE CRIANÇAS COMO JUSTIFICATIVA INTRÍNSECA PELA ESCOLHA

Analisamos, inicialmente, o fator intrínseco relacionado ao gostar de crianças e alunos (as) e que aparece na fala de duas professoras e de um professor, cada um deles docente em um nível diferente da Educação Básica:

Porque eu sempre tive vontade de ser professora, portanto eu comecei a ser professora eu não tinha o magistério ainda, eu estava fazendo magistério. Naquela época podia estar estudando e dar aula. Eu desenvolvi assim essa vontade, né? Essa de ser professor, de estar na sala de aula, da atuação principalmente com as crianças, eu gosto de ficar com as crianças, de educar as crianças, de trabalhar com elas (Cristina).

Eu amo magistério, assim, gosto muito. Tanto é que, quando era instrutora de autoescola, eu era instrutora teórica, porque eu gosto muito da sala de aula, deste contato com o aluno (Isabela).

Porque eu amo a educação, amo pessoas, amo este contato social, amo a comunicação, sou um comunicador. Sou um comunicador através da música, através da palavra, através dos gestos, da alegria. Eu amo tudo que faço (Marcos. Entrevista realizada pelas autoras, 2012).

Podemos analisar uma forma diversificada de tratar o sujeito que estuda: temos a criança, o aluno, a pessoa. Podemos pensar, então, que ser docente não implica, necessariamente, gostar de crianças e que esse estudante não está mais associado à feminilidade ou maternidade. Marcos, que ministra aulas no Ensino Fundamental e Médio e pretende, ao se aposentar, ser professor universitário, tem uma visão de aluno como pessoa, porque também atua como comunicador com adultos. Diferentes sujeitos, diferentes representações de gênero, não só de docência, mas de estudantes.

5.3.2 O GOSTAR DE CRIANÇAS COMO DECORRÊNCIA DE OUTRAS ESCOLHAS

Ainda que o gostar apareça como justificativa da escolha para outros (as) professores (as), pensamos que foi um processo construído com o tempo e adquirido a partir das experiências iniciais de sala de aula, mesmo tendo iniciado na profissão sem um plano prévio.

Na verdade, né, eu sou jornalista e fiz uma pós-graduação em História da Arte como especialização, e me apaixonei. Aí comecei a atuar na educação no Centro de Jovens e Adultos, o que é outra realidade. Porque eles estão ali porque eles querem aprender. E aí foi me fascinando essa coisa de dar aula (Sonia).

Porque tem horas que a gente sai e pensa “eu nunca mais quero voltar aqui”, geralmente, é engraçado, parece venda consignada, geralmente nestes dias vai ter uma aula que vai te dar um beijo no rosto, que vai ter um aluno que vai dizer: “Pô, professor, eu nunca tinha entendido isso daí, e agora entendi”. Então, quando acontecem essas coisas, tu pensas: “Putz, os prós são muito maiores do que os contra” (Bruno).

Porque o ruim não é dar aula, eu adoro dar as minhas aulas, eu me divirto com os meus alunos, eu cobro deles, o problema é o trabalho que tu leva para casa e que tu não ganha hora-extra, e fora a tua voz... (Ana. Entrevista realizada pelas autoras, 2012).

É na sala de aula que surge a paixão produzida pelo interesse da aprendizagem para um, a descoberta da afetividade originada da aprendizagem para outro ou, ainda, da aula como diversão, lazer. Histórias distintas, mas semelhantes na escolha casual da profissão, Sonia, formada em jornalismo e Ana, graduada em Letras, mas que abandonou o Direito após a não existência do curso na sua cidade e de uma experiência positiva como professora substituta de Inglês nesse período, e Bruno, também graduado em Letras, narram a importância do ambiente de sala de aula. Ao mesmo tempo, o gostar de dar aulas, a partir das interações professor (a)-aluno (a), parece ser a compensação para os males da profissão, como a angústia de não saber o que vai acontecer naquele dia, onde surge a curiosa expressão “venda consignada” utilizada por Bruno, ou o excesso de trabalho sem contrapartida financeira, ou o desgaste com as cordas vocais, comentados por Ana. Sonia que, ao justificar sua escolha, ressaltou o magistério como segunda opção quando afirma: “sei que tenho outro emprego que eu posso seguir”, ao ser indagada sobre se pretendia continuar professora, retoma a crítica dos (as) colegas, refletindo que, talvez, volte para sua área anterior, já que “esse ano foi bem complicado em certas turmas, a ponto de eu querer desistir porque não estava conseguindo passar o que eu queria passar”. Sonia passou o ano

de 2011 com turmas das séries iniciais, mas prefere trabalhar nas séries finais ou com adultos.

No conjunto, são falas de homens e mulheres que refletem o afeto localizado dentro das reais condições de trabalho, mas sem o amor incondicional da representação que se aproxima Cristina, mais como professora-feminina tradicional, construída em sua matriz como a segunda mãe ou tia, podendo, inclusive, abandoná-lo, caso deixe de produzir satisfação.

Apesar da motivação extrínseca de dois professores, Bruno como escolha casual, e Fernando como escolha pelos ganhos financeiros, o gostar de crianças constituiu-se em diálogo com a representação tradicional. Fernando, trazendo para si uma releitura de masculinidade e Bruno negando-a totalmente. Vale trazer o registro de dois professores sobre este aspecto da relação professor (a)-aluno (a).

Então é dedicação, hoje a minha família são os meus alunos. Então, na sala de aula eu vivo, realmente vivo no sentido da palavra, na satisfação, em alegria, em vontade de fazer o trabalho, em conversar, ver o sorriso dos alunos, de ouvir suas tristezas, de conversar, de tentar mediar, de um certo modo dar um apoio, eu sou meio paizão assim em sala de aula, sem querer substituir o pai, a mãe de cada um. Lá fora não, lá fora aí é viver, simplesmente, sobreviver (Fernando).

A questão do tio: eu tenho um grande problema com o tio. Eu falo isso explicitamente para os meus alunos, “eu não sou teu tio”, falo uma, duas, três, falo constantemente, eu não sou tio, “sou teu educador”. Posso ter inúmeros outros nomes, professor, mediador, educador, mas eu não sou tio, não sou da família (Bruno. Entrevista realizada pelas autoras, 2012).

Verificamos que a afetividade pode ser incorporada em masculinidades diversas: aquele que insinua, talvez assumir seja muito forte, mesmo porque esse professor não tem filhos, ser um “paizão”, e o outro que faz questão de afirmar seu profissionalismo, sendo, inclusive, o único de todos (as) os (as) entrevistados (as) que se utilizou de outras designações como “mediador, educador”, além de professor. São afetos e masculinidades reconfigurados no século XXI.

6. OS ASPECTOS ECONÔMICOS RELACIONADOS À ESCOLHA PROFISSIONAL

Sob o ponto de vista historiográfico, é possível afirmar que a não valorização profissional-financeira, no século XXI, não se apresenta a mesma do início do século XX, quando eram vários os subterfúgios para justificar salários mais baixos para as mulheres. De lá para cá, muitas mudanças ocorreram, ocasionadas pela dificuldade de homens conseguirem outros empregos, ou pelas as representações do trabalho docente estar mais flexíveis e incorporarem elementos de novas masculinidades e feminilidades.

A historiadora Hahner destaca que, na função de professores (a) das escolas elementares do início do sec. XX, o sexo era um fator determinante para reforçar as diferenças salariais, sendo que as professoras ganhavam menos do que seus colegas do sexo masculino, embora a legislação previsse salários iguais. Como exemplo, é possível citar o uso do ensino de geometria como critério para estabelecer os níveis de salário, já que essa matéria não fazia parte dos conteúdos curriculares das meninas⁸.

O crescimento do número absoluto de mulheres alfabetizadas nos centros urbanos mais desenvolvidos forneceu um grande potencial para a eleição de professoras que podiam ser contratadas por salários inferiores. Os homens usufruíam de mais opções econômicas do que as que eram oferecidas às mulheres na mesma classe social. Essas melhores alternativas e oportunidades masculinas provavelmente contribuíam para a redução do número de potenciais professores homens no curso primário e até para alguns cancelamentos de classes, devido à ausência de professores masculinos (HAHNER, 2011, p. 468).

Como pensar a questão financeira em um universo tão pequeno de entrevistados? Sem pretensões estatísticas, incluímos em nosso roteiro uma problematização para o (a) docente: o teu salário é importante para o rendimento da tua família? A variedade de situações econômicas encontradas entre docentes entrevistados (as) permite pensar as intensas transformações pelas quais passa o mundo do trabalho e da divisão sexual do trabalho e, ao mesmo tempo, revela algumas permanências resultantes da masculinidade hegemônica dentro de uma sociedade capitalista.

Inicialmente, pensamos a profissão docente como um espaço de jornada flexível, característica que permite às mulheres, mesmo tendo críticas ao baixo salário, vivenciarem uma experiência de salário complementar ao do marido e jogarem com a possibilidade de

⁸ Saffioti, Heleith. A mulher na sociedade de classes: mito e realidade, Petrópolis: Vozes, 1976.

trabalho por meio período. No entanto, em um olhar mais acurado, refletimos que duas das professoras que, aparentemente pertenceriam a essa categorização, na verdade oscilavam entre a feminilidade tradicional em que o homem é o provedor e à feminilidade relativamente mais igualitária, na qual se busca uma contribuição similar à do marido, mesmo sem a pressão de se verem como provedoras. No caso de Isabela, isso começaria em tempo da realização da própria entrevista, quando de sua nova função de dirigente sindical, porque, antes, sempre teve duas áreas de emprego “ou trabalhava com vendas e educação, ou trabalhava em autoescola e educação, e por último, o que foi os meus últimos três anos, área da saúde e educação”, mas nunca com jornada muito extensa. Por considerar que a militância passaria a lhe ocupar muito tempo, mesmo tendo em seus 38 anos familiaridade com dupla jornada, explicou que trabalharia apenas na educação e por 20h “para poder cuidar da família” e, quem sabe, tentar alguma remuneração por meio da militância para garantir melhor a situação econômica anterior.

Ao responder se o salário era importante no rendimento da família, Sonia, de 32 anos, revela situação parecida, relativa não à militância política, mas ao tempo necessário ao estudo.

É, o meu salário ajuda um pouco, o que eu ganho é pouco, professor ganha pouco, mas dá para ajudar com alguma coisa. (...) Eu estou fazendo a minha faculdade, sou eu que pago, curso de inglês (...). Aí, quando tu vai fazer as contas no fim do mês, não sobra quase nada, se não fosse o salário do meu marido, por exemplo, não daria para quase nada mesmo (Sonia. Entrevista realizada pelas autoras, 2012).

Entre os homens, ao contrário, encontramos uma situação ligada às relações de gênero tradicionais. Prestes a se aposentar como professor, Marcos enfrenta uma jornada de 40h na escola, mais trabalhos complementares fora da educação e revela a dificuldade pela qual passa para manter seu papel de provedor.

Hoje meu salário está em torno de R\$ 2 mil, mas eu, repito, preciso fazer outras questões para que eu tenha um bom rendimento, para que com meus três filhos e minha esposa eu possa ter um rendimento bom. Então eu trabalho na rádio, faço algumas situações fora da sala de aula. Então hoje para ter R\$ 2,5 mil é suado. (...) A sua esposa trabalha? Ela não trabalha, trabalha em casa, mas eu tenho meus três filhos que trabalham. Os três estão trabalhando hoje (Marcos. Entrevista realizada pelas autoras, 2012).

Torna-se bem clara a divisão sexual de trabalho em que a esposa cuida da casa e filhos e o marido trabalha fora. A ambiguidade da frase “ela não trabalha, trabalha em casa”, é praticamente um jargão da masculinidade hegemônica em que o trabalho feminino, não obstante ser necessário à reprodução da força de trabalho é considerado, no senso comum, um não trabalho, ainda que nas novas representações constituídas no final do século XX e início do XXI, esse comentário passa a ganhar ares de incômodo devido às lutas feministas, principalmente entre as camadas médias.

Analisando outras mulheres, é possível descrever situações diversas relativas à importância do salário no rendimento familiar. Para duas mulheres, uma casada e outra separada, o salário deixou há muito de ser um simples complemento à renda. Para Bruna, que trabalha 60h, ele é imprescindível na somatória da sobrevivência e explica: “Somos eu e meu marido, os dois precisam trabalhar porque temos duas filhas que fazem faculdade, uma tá se formando agora”. Para Cristina Aparecida, divorciada e única provedora, sua jornada de 50h é a garantia econômica, pois comenta que “(...) sou arrimo de família. Sou divorciada há 12 anos, e meu ex-marido dá uma pensão, uma mísera pensão para os meus dois filhos que já são adolescentes, moços, né? O meu salário é muito importante, eu vivo deste trabalho aqui”. Para duas mulheres solteiras o salário pessoal é a base única de renda, garantida com uma jornada de trabalho extensa: Ana trabalha 60h como docente e Teresinha, além das 40h como docente, trabalha na área de saúde.

Aliás, entre homens e mulheres entrevistados que buscam complemento de trabalho fora da educação encontramos dois homens e duas mulheres. Afinal, a crítica aos salários recebidos foi quase unânime, talvez acirrada pelo momento da entrevista, que ocorreu durante o retorno da greve de novembro de 2011. Apenas Teresinha considera-se satisfeita com o resultado financeiro, mas argumentando que, se fosse mais, seria melhor, lembrando que, no caso dela, o fato de não ter filhos facilita a qualidade de vida.

Apesar da busca pela profissão ter sido associada a um porto seguro, Carlos revela apenas uma grande desilusão.

Eu, no caso, estou com 52 anos, então eu estava buscando, de repente, um porto seguro. Isso não significa que não gosto da profissão, toda essa crítica até significa que eu amo a educação, porque quem não gosta da educação, quem vem aqui simplesmente pegar uns trocadinhos para pagar a faculdade não faz essa análise da educação. A gente fica até doente porque

gostaria de ver uma luz no fim do túnel, e nós não observamos isso (Carlos. Entrevista realizada pelas autoras, 2012).

O mesmo professor que havia escolhido a profissão por prazer após ter experimentado um curso com objetivo de obter mais conhecimento e ter feito o estágio obrigatório, ao ser questionado sobre a sua permanência na carreira docente, comentou sobre o professor ser um profissional liberal, que vende sua mão-de-obra, fugindo do discurso “emocional”, ligado à feminilidade tradicional. O professor menciona que acredita ser possível obter melhoras na educação, porém sem ilusão:

Às vezes a minha fala parece muito insensível, muito sem emoção no sentido de que eu vejo o aluno como cliente, eu vejo o professor como um profissional liberal que tem que ganhar dinheiro. (...) Pra mim faz sentido, é por isso que eu faço, porque eu acredito que há essa mudança na educação, sem fantasia, sem ilusão, não, o real, a aula que é possível, a aula que hoje não fui muito bem, mas amanhã... (Bruno).

Quando questionado se pretendia permanecer na carreira de professor, Marcos mencionou que gostaria de continuar, que acredita na educação e, talvez, até tente trabalhar em uma Universidade.

Pretendo até porque já estou quase me aposentando, em mais quatro, cinco anos eu me aposento. Mas mesmo assim quero continuar estudando. Não vou parar. Mesmo aposentado eu vou procurar trabalhar, talvez em uma universidade, que é meu sonho (...). Eu acredito na educação. Porque mesmo com todos os problemas que eu citei, todas as dificuldades, isso é um desafio (Marcos. Entrevista realizada pelas autoras, 2012).

O relato deste professor evidencia que, para os professores, a docência pode se iniciar no Ensino Básico, ser prazerosa e seguir, depois, no ensino universitário, onde ainda há a predominância de homens em relação às mulheres, além de salários maiores em comparação ao Ensino Básico.

A exemplo de Bruno, professor de uma geração subsequente, que nos seus 36 anos se prepara para a docência universitária - e que considera a Educação Básica um trampolim de aprendizagem, Marcos também buscará uma saída em outro nível de ensino, ambos almejando o ensino universitário, que permitirá maiores ganhos de conhecimento, mas, principalmente, financeiros, conforme apontam os estudos sobre a forte presença masculina nas universidades. Ainda que as mulheres também estejam adentrando esses espaços,

particularmente nas áreas consideradas predominantemente femininas, como humanas e biológicas, durante a realização desta pesquisa, nenhuma das mulheres colocou-se com este projeto de vida. Das duas mulheres que pretendem continuar trabalhando após a aposentadoria, uma almeja a área de saúde como voluntária e a outra em projetos de educação, como assessoria.

Ao mesmo tempo, as representações de feminilidade associadas ao magistério ainda persistem, principalmente quando falamos da Educação Infantil e séries iniciais. Muitos professores optam pela escolha de outros cursos para lecionar no Ensino Fundamental em séries finais e Ensino Médio, do que frequentar um curso de pedagogia para lecionar nas séries iniciais. Nesta perspectiva, em sua tese de doutorado, Débora Thomé Sayão (2005) enfatiza o trabalho de professores nas creches e menciona que, na cultura mais ampla da creche, permanecem concepções que reforçam as masculinidades hegemônicas, evidenciadas, por exemplo, nas suspeitas da condição homossexual dos professores que aí atuam, gerando, em alguns, casos sentimentos de homofobia. No conjunto de entrevistados, apenas um professor ministra aulas nas séries iniciais, mas são de Inglês e o mesmo professor busca continuidade na carreira de nível universitário, explicitando que, nesse caso, a exceção confirma a regra.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos anteriormente, as motivações para a escolha do magistério podem estar associadas a fatores intrínsecos, como gosto e amor pela profissão, repasse de valores, vocação educacional, entre outros; e extrínsecos, como situação financeira, falta de opção ou oportunidade, além de outras, inerentes à profissão.

Podemos compreender que há um discurso construído ao longo de um processo histórico da formação e carreira do professor. Muitas vezes, atribuímos alguns discursos, como o amor à profissão ou vocação de professor apenas às professoras, principalmente da Educação Infantil, e os professores optam por essa profissão devido ao caráter financeiro. Mas, ao analisar as falas de alguns professores e professoras que lecionam no Ensino Fundamental e Médio, vimos que há quebras de paradigmas e isso pode estar relacionado aos novos modelos de masculinidades e feminilidades. Hoje há mulheres que estão na

profissão e são as provedoras do lar, e homens que afirmam estar no magistério devido ao amor pela profissão.

Mas máscaras econômicas no século XXI, ainda que às vezes ocultas, revelam-se na hierarquia da valorização profissional, que se fundamenta pelos níveis educacionais, como se não fosse por sexo, mas sendo predominantemente ocupada por homens, na medida em que são galgados os degraus da docência, conforme a escolarização dos alunos. Entretanto, se as mulheres perceberam isso e já se constata estudos mostrando que as mulheres adentram os espaços universitários não só como alunas, mas como docentes, os espaços da Educação Básica, principalmente os do Ensino Fundamental, ainda permanecem oferecendo sérios obstáculos à entrada/permanência de homens e mulheres com representações de masculinidade e feminilidade associadas ao prazer, à valorização social e financeira da profissão. Persistem, ainda, coladas à profissão docente, representações de feminilidade tradicional e da masculinidade hegemônica, que a dificultam como carreira, quando comparada às outras profissões de nível universitário e que afetam, inclusive, a entrada de homens na profissão, já que estes se sentem pressionados financeiramente, a exemplo de um professor que revela ter “vergonha de ir no comércio e falar o quanto ele ganha” (Carlos).

Independentemente da profissão ter sido escolhida por suas características intrínsecas ou extrínsecas, a desilusão estava nas palavras de quase todos (as) entrevistados (as), mas algumas falas surpreenderam pela carga afetiva com que foram demonstradas e, justamente, saíram de vozes masculinas, talvez por serem aqueles que esperavam maior retorno deste trabalho. Marcos, por acreditar na função social da escola e no gostar de crianças como escolha da profissão e Carlos, por esperar da sala de aula a garantia de sobrevivência financeira e ter construído um envolvimento afetivo intenso com a educação. Suas palavras, vozes masculinas na Educação Básica, fazem eco a tantas mulheres que, há tanto tempo nos movimentos sociais e nas academias, questionam as bases da divisão sexual do trabalho na sociedade e a subalternização das feminilidades ligadas à profissão docente.

No que se refere aos rendimentos é decepcionante, decepcionante, é angustiante, é angustiante. (...) P: Nos próximos anos o senhor pretende continuar como professor? Não sei te responder. Não sei (Carlos).

P: Por que o senhor permanece na carreira docente? Porque não tem outra saída, por enquanto, por isso. (...) Se eu largar tudo, vou largar minha profissão, então... Nós somos vendedores de sonhos. Somos vendedores de otimismo. Lutamos por isso (Marcos. Entrevista realizada pelas autoras, 2012).

Como propõe Vianna (2001/02, p. 91), é necessário buscar, nas análises, a diversidade caracterizadora da identidade docente e suas relações com as questões de gênero, considerando o cotidiano de professores e professoras, não como determinismos fragmentados, mas sim como um importante aspecto da organização social e compreendê-los como sujeitos contraditórios e capazes de superar essa visão bipolar e hegemônica.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Mária de Fátima. **Diferença e Igualdade nas Relações de Gênero: Revisitando o debate**. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pc/v17n2/v17n2a04.pdf>>. Acesso: 07 Maio 2012.

BUENO, et al. **Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores**. Disponível em: < <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/psicosp/v4n1-2/a14v4n12.pdf>>. Acesso em: 02 Maio 2012.

BUTLER, Judith . **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores**. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.org.ar/ar/libros/lasa98/PintodeCarvalho.pdf>>. Acesso em: 11 Abril 2012.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais**. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo tematico 1/trajetoria de feminizacao.pdf>. Acesso em: 05 Abril 2012.

CONNELL, Robert W. **La organizacion social de la masculinidad**. In: MASCULINIDAD/ES Poder y Crisis. VALDES, Teresa; OLAVARRIA, José (eds) Santiago, Chile: Ediciones de las Mujeres nº24, p.31-48, 1997.

CRUZ, Tania Mara. **A (des)igualdade entre mulheres e os impasses da formação feminista**. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/497>>. Acesso em: 05 Abril 2012.

FRANÇA, Fabiane Freire; CALSA, Geiva Carolina. **As contribuições dos estudos de gênero e sexualidade no cotidiano escolar dos docentes.** Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST51/Franca-Calsa_51.pdf>. Acesso em: 02 Maio 2012.

FILHO, Amílcar Torrão. **Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n24/n24a07.pdf>>. Acesso em: 04 Maio 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de Gênero e Sexualidade.** Antropologia em Primeira Mão. Florianópolis, p. 1-18, 1998. (*versão revisada - 2010*)

HAHNER, June E. **Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a10.pdf>>. Acesso em: 04 Maio 2012.

JESUS, Saul Neves de. **Motivação e formação de professores.** Coimbra: Quarteto Editora, 2002.

MADALOZZO, R., **Occupational Segregation and the Gender Wage Gap in Brazil: an empirical analysis.** Revista Economia Aplicada, v. 14, p. 147-168, 2010

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. Estudos Feministas, Florianópolis, v.8, n.2, p.9-41, 2000.

RABELO, Amanda Oliveira. **A escolha profissional dos homens pela docência na escola “primária”.** Disponível em: <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v41n27.pdf>> Acesso em: 05 Maio 2012.

SAFFIOTI, Heleith. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade.** Petrópolis: Vozes, 1976.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche.** Tese de Doutorado apresentada ao curso de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Lógicas de ação nas escolas.** Lisboa: Instituto de Inovacao Educacional/Ministerio de Educacao, 2000.

SOUZA, É. R. de . **Marcadores Sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar.** Cadernos PAGU, v.26, p. 169-199, jan./jun. 2006.

VIANNA, Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência.** Cadernos PAGU, v.17/18, p. 81-103, 2001/02.

RECEBIDO EM 30 DE SETEMBRO DE 2012

APROVADO EM 12 DE DEZEMBRO DE 2012