

## Socialização familiar e formação de professoras: o gênero em questão

*Socialization family and professional of female teachers: gender in question*

*Socialización de docentes en la familia y en el trabajo: género en discussion*

ADRIANE KNOBLAUCH\*  
MARIETA GOUVÊA DE OLIVEIRA PENNA\*\*

### RESUMO

Apresenta dados sobre socialização familiar e profissional de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, objetivando problematizar aspectos das relações de gênero presentes nas práticas docentes e sedimentadas como cultura escolar. A análise dos dados, coletados por meio de entrevistas, fundamentada em Pierre Bourdieu, aponta para a construção da feminilidade marcada pela submissão ao universo masculino, constituindo facetas do habitus expresso na valorização da docência como atividade vocacionada e feminina, bem como em práticas disciplinadoras e moralizantes dos alunos. A memória de antigas professoras foi marcada por eventos de carinho e cuidado, orientando escolhas didáticas.

**Palavras-chave:** Formação docente. Habitus. Gênero.

### ABSTRACT

Presents data on family and professional socialization of teachers the early years of elementary school, in order to discuss aspects of gender relations present in the practices as teachers and sedimented as school culture, relating them to the provisions of habitus. The analysis of data, collected through interviews, based on Bourdieu, points to the construction of femininity marked by submission to the male universe, which contributed to the formation of a certain habitus, which is expressed on the value of teaching as a vocation and female activity, as well as disciplinary and moralizing practices of students. The memory of old teachers, was marked by warmth and care events, guiding the choices about what to do in the classroom.

**Keywords:** Teacher training. Habitus. Gender.

### RESUMEN

Presenta datos sobre la familia y sobre la socialización profesional de docentes de los primeros años de la escuela primaria, con el fin de discutir los aspectos de las relaciones de género presentes en prácticas de maestros, sedimentadas como cultura escolar. El análisis de los datos recogidos através de entrevistas, sobre la base de Pierre Boudieu, apunta a la construcción de la feminidad marcada por la sumisión al universo de los hombres, constituyendo las facetas de habitus expresado en la valorización de la enseñanza como vocación y como acción femenina, expresándose también en las prácticas para la moralización de los estudiantes. El recuerdo de las viejas maestras estuvo marcado por eventos referidos a calidez y atención, orientando las opciones educativas.

**Palabras clave:** Formación del profesorado. Habitus. Gênero.

\* Pós-doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da USP, professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino e Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. E-mail: <adrianeknoblauch@gmail.com>.

\*\* Doutora em Educação pela PUC/SP, Professora Adjunta da Unifesp – Departamento de Educação (Graduação e Pós-Graduação). E-mail: <marieta.penna@unifesp.br>.



## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo traz reflexões a partir de dados coletados no âmbito de dois projetos de pesquisa distintos, mas que se comunicam por focalizarem objetos relacionados. Ambos pretendem compreender a formação docente a partir de uma concepção ampliada, tal como definem Marin (1996) e Marcelo Garcia (1999). O primeiro investiga facetas da vivência familiar de professoras dos anos iniciais da educação básica, a fim de compreender aprendizagens realizadas, estabelecendo relações com o exercício da docência. O segundo pretende compreender aspectos da socialização profissional resultantes da trajetória de vida das professoras em relação com elementos presentes na cultura escolar. O recorte apresentado neste artigo diz respeito às questões de gênero como constituintes e constituidoras da socialização profissional e exercício docente.

O objetivo é problematizar aspectos das relações de gênero presentes nas práticas docentes e sedimentadas como cultura escolar, relacionando-as a disposições presentes nas professoras que foram aprendidas em suas famílias e em contextos de socialização profissional, e que se constituem em *habitus* referido a esse exercício profissional. Cultura escolar está sendo entendido aqui na perspectiva apontada por Julia (2001) e Vinão Frago (1996, 2000), ou seja, como a forma pela qual a escola historicamente se organizou a fim de atingir seus objetivos educativos. Esse processo compreende normas e práticas que definem a rotina da escola e os papéis a serem desempenhados por cada um em seu interior. Tal fazer diário não é construído ao acaso, mas é fruto da relação entre um determinado período histórico, a teoria educacional divulgada nesse período e as próprias práticas da escola. Como tradição acumulada, a prática pedagógica é incorporada na forma de *habitus*, orientando novas ações (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Os dados aqui apresentados dizem respeito a um total de oito professoras dos anos iniciais do ensino fundamental (Mariana, Paula, Diva e Marli compõem o primeiro relato e Carolina, Daniele, Julia e Helena participaram do segundo). Foram coletados por meio de entrevista nos seus locais de trabalho. No que diz respeito às condições socioeconômicas e culturais, os dados corroboram outras análises: são professoras com baixa aquisição de capital econômico e cultural, que se originam em sua maioria nas camadas populares (UNESCO, 2004).

Considerando que a questão do gênero é fortemente presente na docência, tendo em vista que é uma profissão majoritariamente feminina, inicialmente apresentaremos alguns dados relativos à profissionalização da docência e à sua feminização, apontando para a presença desses aspectos na cultura escolar. Num segundo momento,

traremos dados de pesquisa relativos à relação entre exercício docente, cultura escolar e *habitus* de origem das professoras, as quais serão seguidas de breves considerações finais.

## 1 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: INICIANDO A DISCUSSÃO

Sousa et al (1996) afirmam que o processo de feminização do magistério no Brasil tem relação com a democratização da escola para as massas, que precisava de um professor mais barato, tanto no que se refere ao seu salário, como quanto à sua formação. No entanto, não combinava com o discurso de valorização da escola, o fato do recrutamento de mulheres com menor formação do que homens. Forjou-se, então, um novo discurso que rapidamente foi disseminado: o saber não era tudo para a docência, mas também outras qualidades: abnegação, altruísmo e dedicação, valores reconhecidamente femininos na ordem social.

A esse respeito, Souza (1998) afirma que foi no final do Império que as virtudes femininas, como doçura, paciência, bondade, entre outras, passaram a ser consideradas características necessárias para a profissão docente, o que contribuiu para a justificativa da mão de obra feminina no magistério, tendo em vista os baixos salários que seriam oferecidos para homens. Tais características foram decisivas para a disseminação do discurso do magistério como missão, apostolado e sacerdócio.

Séron (1999), ao fazer uma retrospectiva da sociologia do professorado em trabalhos da Europa e EUA, também reconhece que o processo de feminização do magistério – traço presente no grupo de professores - aliou baixos salários concedidos às mulheres ao discurso da necessidade de características femininas como atenção e carinho para o magistério primário. Segundo o autor, tal discurso encontrou amparo no contexto de chamada Pedagogia Natural com bases em autores como Rousseau, Pestalozzi e Froebel, para os quais as professoras deveriam ter características maternas.

Spencer (2000) também constata que o predomínio de mulheres no trabalho docente nos EUA foi justificado por meio de tal discurso, que destacava características femininas para o magistério já na metade do século XIX. Acrescenta, ainda, que, no contexto norte-americano, tal processo contou com o fato do envio de muitos homens para a Guerra Civil, o que ocasionou escassez masculina para vários postos de trabalho e inclusive para a docência.

Desta forma, então, é possível destacar que tais características são traços da cultura escolar ao perceber que foram detectadas também em outros trabalhos focalizados

em épocas distintas e com distintos referenciais teóricos. A título de ilustração, é possível citar o trabalho de Sousa (2001) que analisou a Escola Normal de Feira de Santana no período compreendido entre 1925 e 1945. A autora aponta que as regras e normas codificadas ou difusas que eram divulgadas no cotidiano da escola quanto ao uso do uniforme, ou quanto às atitudes consideradas aceitáveis em sala de aula e nos demais espaços da escola, visavam uniformizar futuras professoras, ou seja, modelavam um novo sujeito: as normalistas. No que se refere ao programa de ensino, a autora, baseada na memória de antigas alunas, afirma que o objetivo era o cultivo de noções maternais, especialmente com as aulas de Puericultura e Higiene.

Pereira (1967) também identifica o instinto maternal como o estereótipo de um “bom professor” em sua pesquisa sobre o funcionamento de uma escola e sua relação com a área social em seu entorno. Para o autor, há uma “personalidade-status ideal” de professor que está em consonância com uma visão patrimonialista da escola primária pública, ou seja, segundo tal visão, a escola pertence ao diretor e aos professores, assim como, a sala de aula e os alunos pertencem aos professores. A “personalidade-status ideal” de bom professor, então, orienta que o professor deve se dedicar aos alunos, fazer com que aprendam e tirem notas altas nas avaliações, sendo que para isso, o professor deve manter a classe em silêncio e ordem, mesmo que à custa de castigos físicos. No entanto, há a ideia contrária à inserção de homens no magistério primário, pois: “o desempenho satisfatório dessa profissão demanda traços tidos também como tipicamente femininos: carinho, paciência, compreensão etc. para com as crianças, ligados ao que se costuma chamar de *instinto maternal*” (PEREIRA, 1967, p. 79 – grifos do autor). Ainda segundo o autor, decorre dessa “personalidade-status ideal” um modelo de conduta que orienta as professoras em seus fazeres diários em sala de aula e em outros tempos e espaços da escola.

Estudos como o de Ferreira (2008) indicam que as representações sobre a docência como trabalho de mulher dizem respeito à construção social, agregando atributos socialmente tidos como femininos, como a paciência e o cuidado, conformando identidades relacionadas ao gênero (CARVALHO, 1998), prevalecendo a ideia da necessidade de vocação (LOURO, 2001).

Desse modo, tais valores podem ser considerados como componentes do ethos do magistério, ou seja, os valores que orientam ações, tendo em vista que o ethos é “necessidade feita virtude”, ou seja, “recusar o recusado e amar o inevitável” (BOURDIEU, 2003a, p. 56). Pereira (2001) identifica dois polos do ethos do magistério em sua pesquisa sobre os valores do magistério, realizada por meio da análise da imprensa periódica de dois sindicatos paulistas na década de 1980. Por um lado,

há o ethos missionário da profissão que são os valores relacionados à crença da profissão como uma vocação, da abnegação, renúncias, dedicação. Por outro lado, há o ethos do trabalho da carreira que são os valores mais especificamente pedagógicos próprios da docência. O autor esclarece que não há uma dicotomia entre os dois polos, pois toda profissão carece simultaneamente de um conjunto de técnicas e de valores. Sendo assim, segundo Pereira (2001), na docência, o ethos missionário da profissão é mais antigo e mais presente nas professoras primárias, nível de ensino aqui focalizado, enquanto que o ethos do trabalho da carreira é mais recorrente entre os professores licenciados, mas mantém características do ethos missionário.

Essa breve introdução, ainda que incompleta, aponta para a fecundidade da compreensão do processo de feminização do magistério como constitutivo da profissão, em que o trabalho doméstico e maternal, tido como próprio das mulheres e presente em aprendizagens familiares, é tomado como referência para o trabalho docente, pois tem relação com características presentes na cultura escolar, contribuindo ainda mais para reforçá-lo. Tais reflexões serão apresentadas a seguir.

## **2 SER MULHER E SER PROFESSORA: O EXERCÍCIO DOCENTE COMO FUNÇÃO FEMININA**

Apresentam-se aqui resultados parciais de análise realizada a partir de dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que atuam na rede pública estadual paulista. O objetivo é pesquisar aspectos da vivência familiar e das aprendizagens realizadas nas famílias de origem e pertença das professoras investigadas, a fim de ampliar compreensão sobre facetas das práticas desenvolvidas nas escolas, tendo por foco questões referidas às representações sobre a mulher. Tais questões são importantes para se ampliar compreensão sobre o exercício da docência, uma vez que as aprendizagens referidas ao gênero encontram canal de expressão na escola, ambiente predominantemente feminino. Nas entrevistas, evidenciou-se nas famílias das professoras a ocorrência de aprendizagens difusas e explícitas referidas a representações sobre o que é ser mulher, nas quais a dominação masculina se manifestou.

Para a realização das análises, parte-se do conceito de habitus formulado por Bourdieu (2003b, p. 138), compreendido como conhecimento adquirido, traduzido em disposições para a ação incorporadas, que se manifestam nas práticas. Para o autor, as práticas dos agentes não são necessariamente pensadas, mas são inscritas em disposições para agir da melhor forma

possível, e os agentes “podem ter condutas razoáveis sem serem racionais”. É o senso prático que os leva a agir de maneira adequada, e o desenvolvimento desse senso prático diz respeito a modificações duráveis operadas no seu corpo pela educação, processada, entre outros lugares, na família de origem.

Partindo dessa premissa, entende-se que o professor age de acordo com a história que nele está incorporada na forma de disposições, mas também de acordo com a história que está inscrita no posto que deve ocupar, além das condições a que se encontra submetido. Os agentes ocupam funções às quais são sociologicamente destinados, promovendo o encontro e a adaptação de aspectos de seu habitus de origem com disposições relacionadas ao habitus que diz respeito ao cargo que desempenham. Essa harmonia, no entanto, nem sempre é perfeita, ou seja, existem situações em que, nas palavras de Bourdieu (2003c, p. 103), “a relação entre os agentes e seu posto assenta-se num mal-entendido”, uma vez que disposições não se ajustam ao cargo por eles ocupado. Quando essa harmonia ocorre, vivencia-se o exercício profissional como o cumprimento de uma vocação.

Como já discutido, ao se institucionalizar, o magistério foi associado a determinadas características tidas como femininas, que se mantém na atualidade (CHAMON, 2005). De acordo com Apple (1995), a docência nas primeiras séries da escolarização se constituiu historicamente como função atribuída às mulheres na divisão social do trabalho, sendo associada a atributos como docilidade, paciência, amor. A escola, como qualquer instituição social, é atravessada por representações sociais de gênero, e o fato de a docência nas primeiras séries do ensino fundamental ser exercida majoritariamente por mulheres interfere no próprio exercício da função. Ser mulher implica determinada forma socialmente constituída de ser e estar no mundo, que diz respeito a valores e modos de pensar, que acabam por se imbricar ao próprio fazer docente.

Como se viu, a construção social do feminino combina com a escola. Nessa construção, se destaca como função feminina, relacionando-se a tarefas que a mulher deve desempenhar na família, ou seja, a estereótipo construído socialmente e por ela assumido. Supõe-se que a professora costuma ser mais amável, afinal possui instinto maternal, e isso pode favorecer o seu trabalho.

Quando interrogadas sobre quais eram os atributos relacionados a um bom professor, as respostas das professoras evidenciaram qualidades como possuir vocação, paciência, gostar de crianças, ter equilíbrio, características socialmente tidas como femininas. Ao serem questionadas sobre se os homens podem atuar na docência nos anos iniciais da educação básica, apenas uma delas, Mariana, considerou absolutamente inapropriado.

As outras, no entanto, ponderaram que isso até pode ocorrer, mas fica dificultado uma vez que o homem não tem paciência; não é afetivo; é muito enérgico. De um jeito ou de outro para elas a docência nas séries iniciais da escolarização era considerada assunto que as mulheres sabem resolver, e não os homens. O magistério nas séries iniciais da educação básica era compreendido pelas professoras entrevistadas como trabalho feminino, e a percepção que tinham do que é ser mulher era fortemente marcada por questões de gênero, aprendidas em universo familiar em que a dominação masculina se destacou.

Segundo Bourdieu (2003d), para se compreender a dominação masculina, socialmente construída, há que se atentar para a dimensão simbólica dessa dominação, ou seja, sua naturalização, que se inscreve nos corpos e nas mentes dos homens e das mulheres, compondo as representações sociais. A dominação masculina torna-se violência simbólica ao ser subjetivada, tornando-se invisível e reconhecida tanto pelos dominantes quanto pelos dominados. Ao ser subjetivada, tal dominação organiza categorias para a classificação do mundo, em concordância com as estruturas sociais. Em suas palavras: “O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes” (BOURDIEU, 2003d, p.18). O ponto de vista do dominado sobre si mesmo se constitui a partir de categorias impostas pelos dominantes, o que faz com que se apresentem como naturais, na forma de aptidões, inclinações, vocações. A dominação masculina aparece como natural, por estar inscrita tanto na objetividade quanto na subjetividade, ou seja, está na objetividade das estruturas sociais (na divisão social do trabalho, na distribuição social dos espaços), conferindo aos homens a melhor parte; bem como nos esquemas de percepção (aspectos do habitus) moldados nessas condições. As estruturas cognitivas e as estruturas sociais estão em concordância, o que dificulta a percepção da dominação:

Quando os dominados aplicam àquilo que os domina esquemas que são produto da dominação, ou, em outros termos, quando seus pensamentos e suas percepções estão estruturados de conformidade com as estruturas mesmas da relação da dominação que lhes é imposta, seus atos de *conhecimento* são, inevitavelmente, atos de *reconhecimento*, de submissão (BOURDIEU, 2003d, p. 23).

A própria definição social do corpo é produto de trabalho social e a dominação é legitimada por sua inscrição em diferenças biológicas, em que não só as representações sociais são orientadas, mas a própria construção prática de homens viris e mulheres femininas, e que são assentadas em aspectos do habitus. A ordem masculina se inscreve nos corpos e nas coisas e a mulher

se constitui pela negação. A mulher é submetida a trabalho de socialização que tende a negar suas prioridades, desejos e vontades, o que faz com que aprenda a valorizar virtudes negativas como paciência e abnegação, tão presentes no magistério.

Alguns relatos das professoras foram selecionados a fim de se exemplificar facetas das aprendizagens realizadas em suas famílias, referidas a representações sobre o que é ser mulher em sociedade marcada por relações de poder e dominação.

Ao falar sobre sua família, Paula afirmou sempre ter obtido apoio do marido ao longo de sua carreira. É descendente de japoneses, e seu maior medo era arrumar um marido que a impedisse de trabalhar. Para conviver em harmonia com seu esposo, procurou seguir os ensinamentos de seu pai como, por exemplo, não se casar com alguém muito culto e que pudesse desprezá-la, além de seguir sempre as recomendações do marido e adotar a religião da família dele. Quando casou já havia terminado o curso de pedagogia e a partir daí passou a trabalhar meio período para poder cuidar dos filhos, da casa e ajudar o marido na quitanda, acumulando jornada tripla de trabalho.

Mariana em sua infância era bastante cuidada por seu pai, que era militar e, segundo ela, muito mais velho que os filhos. Seu pai não permitiu que ela concluísse o ginásio pois a única opção próxima de sua casa era o ensino noturno. Não permitiu também que ela trabalhasse fora de casa, com o que sua mãe concordou, pois considerava que a mulher não precisa estudar nem trabalhar. Quando se casou conseguiu terminar os estudos, fazendo supletivo do ginásio, do colégio e a complementação para o magistério. A questão de gênero se manifestou em sua infância, ao se considerar a educação que recebeu em sua família, o que certamente gerou disposições que interferiam na maneira como via o exercício docente, para ela um trabalho de mulher. Não concebia a ideia de homem professor, algo tido como perigoso, uma vez que homem não sabe lidar com crianças. Além disso, sua própria dedicação à criação de sua única filha traz dados interessantes, uma vez que, como afirmou, prestou vestibular várias vezes mas não pôde estudar pois a prioridade eram os estudos da menina, sempre muito vigiada.

Diva trabalhou desde menina, o que fez com que aos 14 anos interrompesse os estudos. Trabalhou em fábrica de costura e como balconista. Quando pôde, fez supletivo para completar a escolarização. Quando se casou, parou de trabalhar para cuidar dos filhos. Resolveu fazer faculdade, pois seu marido estava em situação financeira um pouco melhor, e queria voltar a trabalhar, mas numa condição melhor que a que possuía até então. Na opção pelo curso, pesou o fato de ser casada e já ter seus dois filhos. Resolveu fazer pedagogia e se tornar professora,

assim poderia conjugar as atividades de cuidado com a casa e dos filhos com um trabalho em meio período. Além disso, segundo ela, estava acostumada a trabalhar com pessoas e já possuía experiência com a educação de seus filhos, o que também contribuiu para que optasse pela pedagogia, pois considerava que para se exercer a docência era preciso gostar de crianças e ter muita paciência, atributos femininos que possuía.

Para Marli, a vida sempre foi muito dura. Sua mãe criou os filhos sozinha e sem contar com a ajuda do marido, que aparecia de vez em quando. Marli foi trabalhar desde menina, o que lhe conferiu certa autonomia. Optou por ser professora porque considerou o melhor a fazer dentro de seu universo de possibilidades, pois queria uma coisa melhor, e considera que talento para doméstica nunca teve. Casou-se e de certa forma repetiu a história de sua mãe, pois é seu dinheiro de professora que banca a família. Tem jornada dupla de trabalho fora de casa, além de frequentar a faculdade de pedagogia à noite e cuidar de sua casa nos finais de semana. Ainda assim, com toda essa batalha, considerou positivo o fato de seu marido nunca a ter impedido de trabalhar fora.

Nos depoimentos acima, a negação da mulher e sua submissão tanto ao ambiente doméstico quanto ao universo masculino se evidenciam, seja em suas famílias de origem, seja nos casamentos que realizaram, apresentando-se como regularidade. São percursos sociais marcados pelo aprendizado da obediência, da negação de si mesmas e do esforço familiar, especialmente o delas, para se obter uma vida melhor. São mulheres disciplinadas e disciplinadoras, que percebiam no exercício docente a possibilidade de exercerem função à qual sentiam-se vocacionadas.

Ao se encaminharem ao exercício docente, que para elas era vivido como uma vocação, contribuíram a seu modo para reforçar a dicotomia sexual existente tanto nos cargos (função docente) quanto em seus ocupantes (as professoras). Para elas a vocação despontou como explicação para esse encontro harmonioso. Tal encontro, para Bourdieu (2003d, p. 73), diz respeito a:

[...] encontros que fazem com que as vítimas da dominação simbólica possam cumprir com felicidade (no duplo sentido do termo) as tarefas subordinadas ou subalternas que lhes são atribuídas por suas virtudes de submissão, de gentileza, de docilidade, de devotamento e de abnegação.

Percebida como vocação, a escolha do magistério apresentou-se nos depoimentos das professoras entrevistadas, como estratégia de sobrevivência e possibilidade de ascensão ou manutenção da posição social em função da realidade objetiva em que viviam, além de se adequar a disposições aprendidas em relação

à função social da mulher, marcadas por sua origem de classe. Ao viverem em famílias com forte relação de submissão frente ao universo masculino, percebiam no exercício docente uma forma de conciliar o fato de serem mulheres e as obrigações de mães e esposas e ao mesmo tempo buscar alguma satisfação para si mesmas, ainda que uma satisfação previamente estabelecida, ou seja, satisfação em educar crianças porque eram boas para isso.

Mas, como já afirmado, sentiam-se vocacionadas, pois gostavam muito de crianças e de educá-las. Segundo as representações que possuíam, a mulher é mais apta ao exercício docente nas séries iniciais da escolarização, porque é boa para educar crianças, o que para elas é a finalidade primeira da escola. De fato, a educação moral das crianças é forte componente da educação escolar (THIN, 2006). Nos anos iniciais da educação básica, tal componente se destaca, e ao se constituir como espaço primordial de socialização da infância, vale destacar que a escola assume funções distintas, conforme a classe social à qual destina suas ações (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). Para as crianças das camadas populares, tal como nesta pesquisa, trata-se de civilizá-las para sua inserção no mundo do trabalho.

As professoras identificavam essa tarefa escolar e a assumiam como primordial, o que por certo era marcado pelas aprendizagens referidas à compreensão que tinham das funções femininas. Ao serem interrogadas sobre qual a principal tarefa executada pelo professor, destacou-se a necessidade de educar as crianças, ensinar valores morais, prepará-las para a vida. O desenvolvimento desse aprendizado nas crianças era tido por elas como essencial, sobrepondo-se ao ensino de conhecimentos escolares, como por exemplo o ensino da língua materna, da história, da geografia.

De um jeito ou de outro, umas de forma mais velada, outras de forma mais explícita, todas as professoras entrevistadas afirmaram ser a disciplinarização e a moralização das crianças a essência de seu trabalho, o que por certo seria muito mais eficiente se executado por mulheres. Some-se a isso o fato de que nessa educação feminina exercida sobre crianças, o controle da sexualidade infantil se manifestou. Para Mariana, as meninas necessitam sempre de mais controle e vigilância que os meninos. Fátima também percebeu entre suas alunas aquelas mais “perturbadas” em termos da sexualidade, ou como afirmou Maria Cecília: “aquelas meninas que gostam de viver rodeadas por meninos”.

As professoras aprenderam determinadas formas de ser e se comportar adequadas à mulher, relacionadas às suas famílias de origem ou às famílias que organizaram após se casarem, incorporadas como disposições presentes em seus julgamentos e orientadoras de suas práticas, compondo aspectos da moral que consideravam adequada

e que deveriam ensinar a seus alunos e alunas. Segundo elas, as mães daquelas meninas não se preocupam com seus filhos, trocam de parceiros e não possuem comportamento adequado.

*“Essas crianças são muito carentes de tudo. Elas não têm mãe. A mãe fica o dia todo fora e não tem tempo para o filho. Se eu percebo que um aluno de repente perdeu o interesse, então eu quero saber o que está acontecendo com ele. E você pode ver: ou o pai está saindo de casa, ou bate muito na mãe, ou a mãe arrumou um amante... É assim, é sempre alguma coisa em casa.”* (Maria Cecília)

*“Eu tenho um aluno que na casa dele mora o pai com uma namorada e a mãe com outro namorado. Como fica a cabeça dele! Você percebe que o menino é capaz de aprender, mas ele não vai, não acompanha...”* (Mariana)

As disposições de gênero presentes nas professoras foram constituídas por meio de aprendizado realizado em suas famílias, compondo determinada visão de mundo. Assume-se aqui que a percepção marcada por relações de submissão frente ao universo masculino compunha aspectos do habitus familiar das professoras que, ao exercerem a docência, contribuía ao seu modo para a reprodução de facetas do habitus relacionado ao exercício da função sedimentado na cultura escolar. Tal habitus, assim, se vê reforçado no que diz respeito a características como paciência e docilidade, historicamente associadas à docência.

Conforme afirmado, ao se institucionalizar, a docência se viu atrelada a atributos femininos, sendo desempenhada por professoras que possuem disposições para a ação que vão ao encontro dessa forma de se compreender o exercício docente, contribuindo para reforçá-la. Foi possível evidenciar com a realização da pesquisa que no universo das professoras entrevistadas a construção da feminilidade marcada pela submissão se apresentou de maneira constante, contribuindo para a formação de determinado habitus, expresso entre outras questões na valorização do exercício docente como tarefa de mulher, justamente por suas virtudes negativas, como o cuidar de crianças e moralizá-las, além da paciência e abnegação necessárias para tal. Some-se a isso o fato de, segundo elas, seus avôs, pais, maridos ou mesmo filhos considerarem ótimo que trabalhassem como professoras pois permitia que cumprissem com correção suas tarefas de mãe e esposa, trabalhando meio período e dando atenção a casa, filhos e marido no restante do dia, apesar de, ao mesmo tempo, muitas vezes eles desprezarem esse exercício como algo menor ou insignificante, como “coisa de mulher”. Isso obviamente quando convinha aos homens, pois se fosse preciso as professoras acumulariam

tripla jornada de trabalho, desempenhando tudo o que “deveriam” para garantir o sustento de suas famílias.

O fato dessas mulheres desempenharem a função de professora contribui, de certo modo, para reforçar visão social da docência nas séries iniciais da escolarização fundamental como função feminina, o que por certo concorre para desvalorizá-la, uma vez que diz respeito a representações negativas da mulher, tida como mais paciente, generosa, disciplinada, equilibrada. Essas professoras, ao se encaminharem ao exercício da função docente, que a elas apresentou-se como o cumprimento de um destino, fazem-no com muito amor e dedicação.

### 3 MINHA PROFESSORA ERA UM AMOR DE PROFESSORA: MEMÓRIA E GÊNERO

Considerando que a escolha pela profissão e também a defesa de um enfoque disciplinador e moralizante no interior das práticas estão profundamente relacionadas a disposições de gênero presentes nas professoras e reforçadas por seus familiares, a segunda pesquisa aqui relatada se propôs, entre outros objetivos, identificar de que maneira a lembrança de antigos professores e professoras poderia influenciar na escolha de ações no início da carreira docente, período marcado por incertezas e descobertas.

No entanto, Sousa et al. (1996) advertem que o estudo sobre a memória de professoras, por meio de seus relatos autobiográficos, deve considerar que há uma especificidade da memória feminina, no que se refere aos seus modos de funcionamento e aos seus conteúdos. Tal especificidade não tem qualquer relação com algum fator biológico, mas com a condição social da mulher na sociedade que reserva a ela a esfera do privado. O objetivo das autoras foi buscar indícios de determinações de gênero em relatos autobiográficos de professoras, relacionando-os com o exercício docente.

As análises dos relatos autobiográficos de um grupo de professoras – assim como a análise das entrevistas das professoras iniciantes da segunda pesquisa aqui relatada – permitiram às autoras a identificação de reiteradas lembranças de afeto e carinho: lembranças dos primeiros tempos de escola, de professores que marcaram por suas atitudes positivas ou negativas (ausência de carinho). Nesse estudo, as professoras afirmaram que suas lembranças foram fundamentais para a construção de suas próprias práticas. Ou seja, o afeto constitui uma especificidade da memória feminina, tendo em vista que o sentimento de cuidado presente no habitus é uma marca modelada social e historicamente por um processo difuso de socialização pelo qual passam as mulheres, conforme explicitado anteriormente.

Como sistema de disposições duráveis, portanto, o habitus é transferível para todas as esferas da vida do agente, quer no que se refere à alimentação, ao vestuário, ao cuidado com o corpo, à linguagem, entre outros, dando unidade ao estilo de vida de diferentes frações de classe, sendo diferenciado, mas também, diferenciador:

Uma das funções da noção de habitus é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agente. (...) O habitus é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas. (...) Distintos, distinguidos, eles são também operadores de distinções: põem em prática princípios de diferenciação diferentes ou utilizam diferenciadamente os princípios de diferenciação comum (BOURDIEU, 2004a, p. 21-22).

Se o habitus, fruto da confluência de diferentes tipos de capital num espaço social, produto de reestruturações e reestruturações ao longo da vida, é matriz de percepção que engendra ações, as memórias do passado contribuem, sem dúvida, para a construção do habitus docente. E se mulheres e homens percebem o mundo de formas diferentes, tendo em vista o lento e longo processo de socialização difusa pelo qual são formados, há que se ressaltar o fato da profissão docente ser marcadamente uma profissão feminina. Assim, as lembranças das professoras iniciantes são lembranças marcadas pela posição que tais professoras ocupam no espaço social marcado pela distinção entre gêneros. (SETTON e VIANNA, 2014; SOUSA et al., 1996).

Neste sentido, é interessante ressaltar que as primeiras lembranças relatadas pelas professoras disseram tanto respeito à pessoa dos professores, quanto às atividades desenvolvidas. A fala de Carolina é bastante representativa dessa situação:

*“(...) lembro das professoras, mas das atividades eu não lembro, foi uma coisa que não registrou em minha cabeça. (...) Minha primeira professora não esqueço até hoje, era a Yara, um amor de professora.”*

Para Carolina, sua primeira professora foi um “amor de professora”, porque tratava a todos com carinho. Lembrou-se também da professora Olga que “dramatizava muito, as aulas eram muito alegres”, ao contrário do seu professor de Estudos Sociais da sétima série, “um professor muito ruim, eu nunca vi ele sorrir... era aquela expressão de ruindade mesmo”.

Já Daniele guarda boas recordações da sua professora da 4ª série e afirma:

*“Nossa, lembro, lembro da cara dela, tenho vontade de ir lá hoje e falar que hoje eu tô dando aula para a 4ª série. O dia que eu tiver férias eu vou lá conversar com ela... Lembro da Adenaide, da 2ª série também, era muito boa, era bem querida...”*

Tais recordações orientaram inclusive a escolha que Daniele fez no início do ano em relação para qual turma realizaria seu trabalho. Ela afirmou que quando chegou à escola, poderia escolher entre turmas de segunda série ou de quarta série. Mas, como as demais professoras que chegaram no mesmo dia em que chegou à escola optaram pelas turmas de segunda série, ela “escolheu”, segundo ela, “para evitar confusão”, uma turma de quarta série, “a 4ª C, que era a minha quarta série quando eu ia à escola”! Outro motivo que orientou sua escolha foi a lembrança que tinha da sua época de aluna de segunda e quarta séries:

*“Eu não tinha como comparar, porque eu não tinha experiência com nada mesmo, daí eu comecei a comparar, comecei a me lembrar da minha 2ª série, da 4ª, né (...) eu poderia até ‘tá 2ª série’ né, só que eu tinha né, pouca lembrança do conteúdo de 2ª, eu lembro de 4ª série, que é uma coisa mais dinâmica né...”*

Relatou ainda, que no início não sabia o que fazer com os alunos, então, lembrou-se das atividades que sua professora de quarta série passava e tentou fazer o mesmo. Lembrou-se que no primeiro dia de aula, foi orientada a recolher os materiais dos alunos, começou a fazer isso, mas enquanto fazia, os alunos começaram a bagunçar, então:

*“Daí eu fui aquela coisa bem tradicional, eu falei: ‘vocês peguem então o caderno de português’, já fiquei fula da vida, ‘vocês peguem o caderno de português’ e comecei a passar lá um exercício, inventei lá de cabeça, que era coisa que eu lembrava de 4ª série, separe em sílabas, né, e daí coloquei lá no quadro, ‘separe em sílabas e forme frases a partir das palavras’, e foi assim minha aula!”*

Tais dados corroboram, então, as indicações de Lortie (1975) no que se refere ao peso que a socialização antecipatória tem no amplo processo de formação e socialização docente, tendo em vista que, ainda na escolarização básica, os estudantes – futuros professores – já internalizam um modelo de professor e de ensino. A lembrança desse modelo, muitas vezes, orienta o fazer em sala de aula, como bem relatou Daniele.

De todo modo, são lembranças recheadas de afeto que mostram para as professoras o que elas devem fazer e como devem agir: sempre com carinho. Neste sentido

é que Carolina tentou superar as dificuldades enfrentadas em seu primeiro ano de trabalho com uma turma de quarta série que era bastante indisciplinada, mas que, segundo ela, “no final ficaram muito meu amigo, andavam enganchado”. E, ainda, ao ser questionada sobre em que se sentia diferente das professoras mais antigas da escola Carolina respondeu: “eu me acho bastante brincalhona com as crianças, eu gosto de brincar, de fazer eles se divertir, sabe, e eu não sei fechar a cara com eles, não sei brigar”. O carinho também está presente no atendimento que Carolina confere a um de seus alunos que sempre provoca brigas no recreio: “mas ele tá melhorando, todo dia quando chego, eu dou um beijo e um abraço nele”.

As más recordações que as professoras relataram também foram percebidas por essa mesma matriz, mas nesse caso, o que foi relatado foi ausência de afeto. Julia lembrou-se de uma situação vexatória:

*“Tenho uma má recordação de uma professora da 4ª série, que eu não conseguia... a minha professora pegou licença, e ela ficou substituindo, daí eu não conseguia fazer continha de dividir com dois números, e ela mandou fazer no quadro, e eu não sabia fazer, nossa! Daí ela me esbrachou na frente da sala inteira sabe, foi horrível!”*

Julia disse ter aprendido que nunca faria isso com seus alunos. Helena também aprendeu com um exemplo negativo de um de seus professores:

*“Eu não quero ser igual a ele, um professor de geografia que..., ele dava aula de geografia ditando, então ele sentava na mesa dele... as aulas eram assim: ele sentava, ditava, aplicava prova. Ai ele sentava e ditava dois, três dias e ditava todo o texto e fazia prova. Essa era a aula dele...”*

Assim, professores carinhosos e afetivos ou professores que não foram carinhosos e afetivos povoam as lembranças das professoras iniciantes, compondo um quadro de referência do que fazer em sala de aula ou do que não fazer.

Vale ressaltar que tal perspectiva traz implicações importantes para a análise da aprendizagem da profissão docente que se faz por meio de um amplo processo de construção, em que lembranças do passado são uma fonte privilegiada de informações para a construção das práticas pedagógicas do presente. Desta forma, então, frente às situações de conflitos de ordem administrativa ou burocrática, as professoras tendem a priorizar seus alunos, considerando o compromisso que é decorrente dessa “ética do desvelo” que marca a conduta profissional de mulheres professoras, segundo Sousa et al. (1996).

Ou seja, foi essa ética de cuidado, eminentemente feminina, fruto das lembranças de antigas professoras,



que fez com que Daniele e Helena recuassem em relação a uma estratégia de trabalho. Daniele e Helena trabalhavam também com Fátima, uma professora de mais idade, também iniciante com o trabalho com quarta série, mas com 15 anos de experiência com turmas de quinta a oitava séries. Ao observar o trabalho de outras professoras, decidiram dividir o trabalho da seguinte forma: Fátima daria aulas de Português para as três turmas de quarta série da escola, Helena de Matemática e Daniele de História, Geografia e Ciências. Fizeram a experiência por um curto período de tempo, mas Helena e Daniele desistiram, por não estarem gostando do trabalho desenvolvido por Fátima. Segundo Daniele, a metodologia de Fátima é mais tradicional por ela valorizar demais a nota com os alunos e o uso do caderno de caligrafia, de forma que os alunos ficaram acostumados a assim que terminarem alguma tarefa pegar o caderno de caligrafia e preenchê-lo com frases de conteúdo moral, previamente passadas por Fátima, pois ela acordou com os alunos que quanto maior o número de páginas preenchidas no caderno de caligrafia, maior a nota. Por isso, Daniele afirmou:

*“É uma coisa assim que me frustra bastante porque não era isso que eu queria com a minha turma entendeu... que daí, tipo assim, é mais um motivo que eu quero voltar pra minha turma, eu quero seguir do jeito que eu comecei com eles, eu tô aprendendo agora, eu tô conseguindo agora que eles tenham, sabe, que eles aprendam...”*

Lembrar de carinho ou da ausência de carinho é uma característica tipicamente feminina, tendo em vista o lugar que é reservado às mulheres no espaço social, ou seja, o espaço privado da família. Bourdieu (2004b) esclarece que a noção de família é uma construção histórica que atua como princípio de construção da realidade social, mas é também socialmente construído sendo comum a todos os agentes socializados, fazendo parte do habitus a ser incorporado. Como ficção social realizada, a categoria família precisa ser continuamente instituída por meio de mecanismos de manutenção de sentimentos. Ou seja, o espírito de família, as disposições amorosas precisam ser continuamente criadas, por meio de reuniões, telefonemas, cartas, fotografia e cabe especialmente às mulheres tal tarefa. Assim, as características femininas aqui ressaltadas (disposição para o carinho, afeto, amor) são incorporadas ao longo de um lento e contínuo processo de socialização, distinto para homens e mulheres, que atua como filtro no momento da lembrança de antigas recordações, as quais orientam práticas das professoras em início de carreira.

Isso pode ser visível na atitude da Carolina, professora de primeira série que, segundo seu próprio relato, não domina a proposta para o trabalho com alfabetização e

segundo a pedagoga da escola possui uma turma com dificuldades de aprendizagem e bastante indisciplinada. Frente a tais problemas, Carolina acredita que é com beijos e abraços, com risos e brincadeiras irá superá-los, como seu depoimento acima indicou. O fato de Helena e Daniele reverem uma estratégia de trabalho, querendo de volta suas turmas, seus alunos, pois estavam preocupadas com o tipo de educação que estavam recebendo de Fátima, também é um indicativo desse cuidado quase maternal.

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA CONCLUIR

Como afirma Bourdieu (2001), ao exercer determinada função o agente deve se adaptar às condutas nela exigidas. Se essas exigências estão inscritas em suas disposições de origem, o agente se ajusta mais facilmente ao cargo, contribuindo para sua reprodução.

A escola, espaço socialmente construído como feminino, tem sido ocupado por mulheres que, mesmo sem saber, acabam contribuindo para perpetuar relações de poder presentes na sociedade e referidas às formas como nos tornamos homens e mulheres. Aspectos como gostar de crianças e saber educa-las por meio do afeto, carinho, da disciplina e formação moral são aprendidos pelas professoras como função destinada às mulheres no espaço doméstico, sendo reforçadas nas escolas, uma vez que são traços da cultura escolar e constituem facetas do habitus do professor.

Nas pesquisas realizadas, para além de afirmarmos determinismos sociais que se impõem categoricamente, foi possível evidenciar a importância de se compreender a formação dos professores de forma mais ampliada, levando também em consideração aquilo que abarca aprendizagens que ocorreram em suas famílias, e que compõem suas memórias e sua visão de mundo, uma vez que se expressam nas práticas pedagógicas. Tais aspectos, se compreendidos, podem ser considerados nos cursos de formação de professores, pois acredita-se que para serem enfrentados, precisam ser problematizados.

### REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. W. Magistério e “trabalho feminino”. In: \_\_\_\_\_. **Trabalho docente e textos: Economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 53-73.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Trad. Sérgio Micelli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.) **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Trad. Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Olho d’água, 2003a, p. 39-72.

- OURDIEU, Pierre. É possível um ato desinteressado? In: \_\_\_\_\_. **Razões práticas:** Sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2003b, p. 137-156.
- OURDIEU, Pierre. História reificada e incorporada. In: \_\_\_\_\_. **O poder simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003c, p. 75-106.
- OURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Trad. Maria Helena Kühner. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003d.
- OURDIEU, Pierre. Espaço social e espaço simbólico. In: BOURDIEU, P. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. 5. ed. Campinas: Papirus, 2004a, p. 13-33.
- OURDIEU, Pierre. Espíritos e Estado: gênese e estrutura do campo burocrático (Apêndice: o espírito de família). In: \_\_\_\_\_. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. 5. ed. Campinas: Papirus, 2004b, p. 91-135.
- CARVALHO, Marília. Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 406-422, 1998.
- CHAMON, Magda. **Trajatória de feminização do magistério:** ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica/FCH – FUMEC, 2005.
- FERREIRA, Marcia O. V. Desconforto e invisibilidade: representações sobre relações de gênero entre sindicalistas docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 15-40, jun. 2008.
- GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação.** Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1999.
- JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.
- LORTIE, Dan C. **Schoolteacher:** a sociological study. Chicago: Univerty of Chicago press, 1975.
- LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil.** 5. ed. São Paulo: UNESP/Contexto, 2001. p. 443-481.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.
- MARIN, Alda Junqueira. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir de dificuldades históricas na área. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). **Formação de professores:** tendências atuais. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 1996, p. 153-165.
- PEREIRA, Gilson R. de M. **Servidão ambígua:** valores e condição do magistério. São Paulo: Escrituras, 2001.
- PEREIRA, Luiz. **A escola numa área metropolitana:** crise e racionalização de uma empresa pública de serviços. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1967.
- SERÓN, Antônio G. Professorado, educação e sociedade: enfoques teóricos e estudos empíricos em sociologia do professorado. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (orgs). **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1999, p. 31-65.
- SETTON, M.; VIANNA, C. Socialização de Gênero e violência simbólica: um diálogo com Joan Scott, Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. In: GOMES, L.; REIS, M. dos (Orgs.). **Infância: sociologia e sociedade.** São Paulo: Attar Editorial, 2014. p. 34-65.
- SOUSA, Cynthia. P. de et al. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 61-76, 1996.
- SOUSA, Ione Celeste. **Garotas tricolores, deusas fardadas:** as normalistas em Feira de Santana, 1925 a 1945. São Paulo: Educ, 2001.
- SOUZA, Rosa. F. **Templos de civilização:** a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Ed. Unesp, 1998.
- SPENCER, Dee. A. La enseñanza como um trabajo femenino. In: BIDDLE, B. J.; GOOD, T. L.; GOODSON, I. F. (orgs.). **La enseñanza y los profesores I:** la profesión de enseñar. Barcelona: Paidós, p. 167-218, 2000.
- THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 32, p. 211-225, maio/ago. 2006.
- UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros:** o que fazem, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.
- VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992.
- VIÑAO FRAGO, António. 1998. Por una história de la cultura escolar: enfoque, cuestiones, fuentes. In: ALMUIÑA FERNANDEZ, C. et al. (org.). **Culturas y civilizaciones.** III Congreso de la Asociación de História Contemporânea. Valladolid, Universidad de Valladolid, 1998, p. 167-183.
- VIÑAO FRAGO, António. Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). **Teias.** Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 116-133, abr. 2000.

Submetido em 28/07/2015

Aprovado em 13/04/2016