

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

William Nunes

**CLARA, MÔNICA E JOANA:  
MULHERES PROFESSORAS EM SEUS  
DIFERENTES ARRANJOS FAMILIARES**

Santa Maria, RS  
2017

**William Nunes**

**CLARA, MÔNICA E JOANA:  
MULHERES PROFESSORAS EM SEUS  
DIFERENTES ARRANJOS FAMILIARES**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Ciências Sociais**.

Orientadora: Profa. Dra. Jurema Gorski Brites  
Coorientadora: Profa. Dra. Monalisa Dias de Siqueira

Santa Maria, RS  
2017

Nunes, William

Clara, Mônica e Joana: mulheres professoras em seus diferentes arranjos familiares / William Nunes.- 2017.  
175 p.; 30 cm

Orientadora: Jurema Gorski Brites

Coorientadora: Monalisa Dias de Siqueira  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, RS, 2017

1. Professora 2. Mulher trabalhadora 3. Arranjos familiares 4. Maternidade e conjugalidade 5. Divisão sexual do trabalho I. Gorski Brites, Jurema II. Dias de Siqueira, Monalisa III. Título.

**William Nunes**

**CLARA, MÔNICA E JOANA:  
MULHERES PROFESSORAS EM SEUS  
DIFERENTES ARRANJOS FAMILIARES**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Ciências Sociais**.

**Aprovado em 31 de outubro de 2017:**

---

**Jurema Gorski Brites, Dra. (UFSM)**  
(Orientadora)

---

**Monalisa Dias de Siqueira, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Coorientadora)

---

**Laura Senna Ferreira, Dra. (UFSM)**

---

**Andréa Becker Narvaes, Dra. (UNIPAMPA)**

Santa Maria, RS  
2017



*À Gisella, minha mãe, professora e inspiradora.*



## AGRADECIMENTOS

Ao longo do caminho que trilhei para a efetivação deste estudo, tive a felicidade de ser acompanhado por pessoas muito especiais, bem como de receber contribuições de diferentes instituições. De tal forma, expresso aqui a minha gratidão às diferentes formas de apoio com que pude contar, sempre que necessário, em meu trabalho de dissertação.

Agradeço, antes de tudo, a Clara, a Mônica e a Joana, que se dispuseram a participar da pesquisa e me permitiram compartilhar as suas vivências. Tive o privilégio de conhecer três mulheres com histórias envolventes, mulheres com as quais aprendi muito e passei ótimos momentos. Obrigado por terem me recebido em suas casas e em suas salas de aula; por terem me convidado para almoçar, para jantar ou para ir num bar; por me apresentarem seus familiares e amigos. Enfim, obrigado por me receberem em suas vidas e pelas relações que desenvolvemos. Agradeço também às escolas, assim como a todas as professoras e professores que, com muita atenção, me receberam ao longo da pesquisa.

A minha orientadora, Jurema Gorski Brites, agradeço pelos conselhos, pelo envolvimento e pelo olhar atento, não apenas com as questões “de pesquisa”, mas, sobretudo, com os dilemas pessoais que habitam o processo de produzir uma etnografia. Contigo, Jurema, eu aprendi que a realização de uma pesquisa não é algo mecânico e ascético, mas algo que nos invade e realmente mexe com nossas vidas, por vezes, virando tudo de ponta-cabeça. Obrigado por me ajudar a lidar com as diferentes emoções e conflitos que surgiram ao longo do estudo, exercendo, às vezes, simultaneamente, os papéis de orientadora, mãe, psicóloga e até conselheira amorosa. Estar contigo é inspirador, é divertido e existe sempre uma aprendizagem, seja na sala de aula, na sala de estudos da tua casa, em um café ou na mesa de um bar, tomando uma “gelada”. Agradeço por toda a tua confiança no meu trabalho e por toda a motivação, bem como pelo cuidado e atenção que dedicou a mim, assim como com todos os teus “juremandos” (ou, como tu mesma diz, os teus “amilunos”). Tu és uma pessoa maravilhosa, com quem aprendi coisas incríveis, tanto sobre a arte de etnografar, quanto sobre a arte de viver, as quais, convenhamos, são meio difíceis de separar.

Agradeço também à professora Monalisa Dias de Siqueira, tanto pelas reflexões fomentadas na disciplina sobre cuidado, ministrada em conjunto com a professora Jurema, durante o terceiro semestre do mestrado, assim como pelo apoio na reta final da dissertação, como minha coorientadora.

Com muito carinho, amizade e profunda admiração, agradeço a Maria Eliza Rosa Gama, Eduardo Terrazzan e Luciana Zambon, que foram meus preceptores na iniciação



científica, no âmbito do Núcleo de Estudos em Educação Ciência e Cultura (NEC), onde tive os meus primeiros contatos com estudos envolvendo educação, escola e docência. Por extensão, agradeço também a todas as colegas e aos colegas com quem tive oportunidade de conviver, trabalhar e aprender, no período em que participei do NEC, isto é, do início de 2012 ao final de 2014.

Pelas frutíferas contribuições prestadas no exame deste trabalho, em seus momentos de qualificação e defesa, agradeço as professoras Maria Catarina Chitolina Zanini, Laura Senna Ferreira, Inês Assunção de Castro Teixeira e Andréa Becker Narvaes.

De maneira geral, agradeço a todo o corpo docente do Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) pela valorosa formação. Da mesma forma, agradeço a toda assistência prestada pela secretária do curso, Jane Santos da Silva, sempre muito prestativa para elucidar dúvidas e / ou auxiliar na resolução de problemas diversos. Também agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos que financiou minha pesquisa.

Gostaria de agradecer a alguns amigos especiais: Friedelin Buske, Igor Schirmer e Rodrigo Teixeira Pinto, agradeço pela amizade sincera, por me ajudarem a enfrentar as dificuldades nas idas e vindas da dissertação, sempre dispostos a escutar meus desabafos, a “dar uma mão na correria”, assim como por me acolherem em suas casas sempre que necessário. Com Ciro Oliveira e Guilherme Elwanger foi que aprendi, logo ao entrar na graduação, antes mesmo de ler Florestan Fernandes, o que significa ser um intelectual militante. Tenho profunda admiração e apreço por vocês, e sou grato por tudo que me ensinaram. Raíra Boher, minha querida, o mundo se enche de alegria e magia quando tu estás por perto. Além de ter em ti uma grande amiga, tenho uma enorme admiração pelo teu trabalho enquanto pesquisadora. Agradeço pela motivação que sempre me passou em nossas conversas. Mayara Giacomini, obrigado pela amizade e por todas as vezes que me acolheu na tua morada. Ana Videla, Bolívar Marini, Daniel Faber, Daniele Cielo, Diessica Gaige, Flora Dutra, Jamile dos Santos, Letícia Estivalet, Luciano Pires e Renata Colbeich da Silva, agradeço por todo o conhecimento compartilhado em meio a cafés e fofocas, pelas alegrias e angústias que passamos juntos, bem como pela amizade que cultivamos durante o mestrado. Meus queridos “juremandos”, Alisson Machado, Karen Käercher e Mateus Bonez, vocês são uns amores. Sou muito grato por toda a disponibilidade dos três para me auxiliar, tirar dúvidas e compartilhar conhecimentos. No mais, agradeço a todos os citados neste parágrafo e a mais uma centena de outros amigos, por fazerem a minha vida mais leve e feliz, assim como por

me levarem para sair, beber e desopilar, em meio às tensões da dissertação e após a conclusão dela.

Jamile Bubadué, eu agradeço por ter te conhecido e por tu ter sido minha companheira, em meio a este caminho, ainda que ele tenha sido bastante tumultuado. Além de muito carinho, tenho uma profunda admiração por ti, pela mulher que tu és, assim como pelo teu sucesso e empenho como pesquisadora. Muito obrigado pela atenção ao escutar os meus relatos nos retornos de campo e por todo o apoio.

Fátima Deitos, eu agradeço por toda a atenção e amabilidade com que tem me acompanhado, desde 2015. Sem o suporte do seu tratamento, eu dificilmente conseguiria superar as barreiras necessárias para cumprir com a realização deste estudo.

Finalizo agradecendo a toda minha família, minha mãe Gisella Nunes, meu pai Valdir Pereira Nunes, meu irmão Moisés Nunes, minha cunhada Gisele Grehs dos Santos e minha avó Neusa Haubert Nunes, por todo o apoio e pela compreensão para com os momentos de ausência e de reclusão reivindicados pela pesquisa. Amo vocês simplesmente pelo fato de existirem. Minha mãe e meu pai, além de me proporcionarem todas as condições materiais para prosseguir nos estudos, são até hoje o meu porto seguro para os momentos de dificuldade, instabilidade e incerteza. Se eu consegui terminar este trabalho é porque os tenho ao meu lado: uma mãe e um pai com amor e carinho incondicionais. Já o meu irmão – o melhor irmão mais velho que alguém poderia ter – foi quem me deu todo incentivo e apoio para cursar Sociologia em Santa Maria, algo que mudou totalmente a minha vida, revelando uma versão melhor de mim, pelo que sou eternamente grato.



## RESUMO

### **CLARA, MÔNICA E JOANA: MULHERES PROFESSORAS EM SEUS DIFERENTES ARRANJOS FAMILIARES**

AUTOR: William Nunes  
ORIENTADORA: Jurema Gorski Brites  
COORDINADORA: Monalisa Dias de Siqueira

Neste estudo, tive por objetivo compreender as formas a partir das quais professoras com arranjos familiares distintos, tendo em vista principalmente a presença e/ou a ausência dos elementos de maternidade e de conjugalidade, vivenciam a condição de mulher trabalhadora. O estudo foi desenvolvido entre os anos de 2015 e 2017, enquanto uma etnografia sobre os universos de três professoras da rede de educação público-estadual do Rio Grande do Sul que atuam em escolas da cidade de Acampamento, no centro do estado. São elas: Clara, uma professora casada e sem filhos; Mônica, uma professora viúva e com uma filha; e Joana, uma professora com um companheiro e dois filhos. Como forma de explorar os universos de cada uma das professoras, o trabalho de campo foi realizado especialmente a partir de observação participante e de entrevistas abertas e semiestruturadas com as professoras. Também recorri ao exame de informações e interações das professoras em redes sociais, tais como o *Facebook*. As histórias e as vivências de cada uma delas, dentro de suas singularidades, demonstraram o quanto o acesso ao magistério e o exercício da profissão de professora ainda se dão por diferentes condicionantes que dizem respeito às possibilidades e aos limites postos à mulher trabalhadora, a partir das formas que a divisão sexual do trabalho assume em cada época. Junto à isso, pode-se observar que a desvalorização e a falta de reconhecimento do magistério aparecem não só como fenômenos vinculados ao descaso com a educação pública, mas também ao baixo valor atribuído aos trabalhos de mulher, o que acaba, por sua vez, expondo a categoria profissional a um processo de degradação devido às condições insatisfatórias para a realização de suas atividades, gerando desinteresse e até mesmo produzindo o abandono da profissão. Os arranjos familiares das professoras estudadas são variados, apresentando-se enquanto formas de organização que ao mesmo tempo em que negam o modelo da família moderna, também por ele são influenciadas enquanto um ideal social hegemônico. Assim, tais arranjos só podem ser compreendidos enquanto produtos da relação entre o modelo da família moderna e contextos sociais singulares que o ressignificam. A presença e/ou a ausência dos elementos de maternidade e de conjugalidade são vivenciados pelas professoras de diferentes maneiras, porém, de modo geral, foi possível perceber que se impõem como condicionantes às suas vivências de mulheres trabalhadoras, não naturalmente, mas socialmente, tendo em vista que a criação dos filhos e a convivência com um companheiro ainda trazem consigo uma série de encargos, relativos ao lar e à família, que são compreendidos culturalmente como obrigações fundamentalmente femininas, demandando das professoras diferentes articulações em se dependendo da composição de seus arranjos familiares.

**Palavras-chave:** Professora. Mulher trabalhadora. Arranjos familiares. Maternidade e conjugalidade. Divisão sexual do trabalho. Feminização do magistério.



## ABSTRACT

### CLARA, MÔNICA AND JOANA: WOMEN TEACHERS WITH DIFFERENT FAMILY ARRANGEMENTS

AUTHOR: William Nunes  
ADVISER: Jurema Gorski Brites  
CO-ADVISER: Monalisa Dias de Siqueira

In this study I aimed to understand the ways in which women teachers with different family arrangements, especially considering the presence and/or absence of the maternity and conjugality, experience the status of woman worker. The study was developed between the years of 2015 and 2017, as an ethnography on the universes of three woman teachers of the public-state education from Rio Grande do Sul who work in schools in the city of Acampamento, in the center of the state. They are: Clara, a married teacher with no children; Monica, a widow teacher with one daughter; and Joana, a teacher with a partner and two children. As a way of exploring the universes of each one of the teachers, the field work was done mainly from participant observation and from open and semi-structured interviews with the teachers. I also looked at the teacher's informations and interactions on social networks, such as Facebook. The stories and experiences of each of them, within their singularities, demonstrated how much access to the teaching profession and the exercise of the teaching profession are still due to different constraints that relate to the possibilities and limits placed on the woman worker, from the forms that the sexual division of labor assumes in each epoch. Alongside this, it can be observed that the devaluation and the lack of recognition of the teaching profession appear not only as phenomem linked to neglect of public education, but also to the low value attributed to women's work, which, in turn, exposes the professional category to a process of degradation due to unsatisfactory conditions for the performance of its activities, generating disinterest and even producing the abandonment of the profession. The arrangements of the studied teacher's families vary, they present themselves as different forms of organization that while deny the modern family model, they also are influenced by this model as a hegemonic social ideal. Therefore, those arrangements can only be understood as produced in a relation between the model of modern family and the particular social context that resignify them. The presence and/or absence of the maternity and conjugality are experienced by the teachers in different ways, but, in general, it was possible to perceive that those elements impose themselves as conditioning factors to the teachers experiences of working women, not naturally, but socially, since the creation of children and cohabitation with a partner still carry with them a series of assignments related to the home and family that are understood culturally as fundamentally feminine obligations, demanding from the teachers different articulations depending on the composition of their family arrangements.

**Keywords:** Teacher. Woman worker. Family arrangements. Maternity and conjugality. Sexual division of labor. Feminization of teaching.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Clara .....	55
Figura 2	– Mônica .....	61
Figura 3	– Joana .....	66
Figura 4	– Mãos sobrepostas de Francisco, Clara e Whiskat (detalhe anel de tucum) ...	82
Figura 5	– Almoço de Mônica: xis com refrigerante .....	122
Figura 6	– Café quente com <i>Nutella</i> .....	124
Figura 7	– <i>Lunch atop a skyscraper</i> .....	125
Figura 8	– Revistas de produtos de beleza e, ao lado, cadernos, livro didático e estojos sobre a mesa de professores da Escola Bertha Lutz .....	135
Figura 9	– Modelo da família conjugal “moderna” .....	145
Figura 10	– Ciclo familiar com circulação de crianças .....	145





## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Professores das Etapas [e de uma modalidade] da Educação Básica segundo o Sexo – Brasil – 2007 .....	101
--	-----



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Informações básicas sobre cada uma das professoras e sobre pessoas ligadas a elas .....	91
Quadro 2	– Maternidade, situação conjugal e grupo doméstico de cada professora .....	138



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escola Pública de Minas Gerais: admissão de professores de 1830 a 1910, por sexo .....	106
Tabela 2 – Renda média do trabalho principal para 40 horas semanais em profissões de nível superior, em 2013 .....	128
Tabela 3 – Número de docentes na Educação Básica – Ensino Regular, Especial e/ou EJA – nos âmbitos nacional e estadual, nos anos de 2015 e 2016, considerando as variáveis sexo e faixa etária .....	132



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CPERS/SINDICATO	–	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação
DOCEFORM	–	Grupo de Pesquisa “Docência, Escola e Formação de Professores”
EMATER	–	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
Gepi INOVAEDUC	–	Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores”
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	–	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
NEC	–	Núcleo de Estudos em Educação Ciência e Cultura
PNAD	–	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PT	–	Partido dos Trabalhadores





## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO DO TRABALHO .....</b>	<b>27</b>
<i>Introdução .....</i>	27
<i>Estrutura da dissertação .....</i>	30
<i>Puxando o fio da meada: antecedentes de uma dissertação .....</i>	34
<i>Pressupostos metodológicos.....</i>	38
<i>A escolha das professoras .....</i>	45
<i>Inserção em campo (ou o caminho trilhado).....</i>	48
<b>1 CLARA, MÔNICA E JOANA: CONHECENDO AS TRÊS PROFESSORAS .....</b>	<b>53</b>
1.1 EM BUSCA DE UMA CARACTERIZAÇÃO INICIAL.....	55
1.1.1 Clara .....	55
1.1.2 Mônica .....	61
1.1.3 Joana.....	66
1.2 COMO CADA UMA SE TORNOU PROFESSORA.....	69
1.2.1 Clara e a luta pelos estudos.....	70
1.2.2 Mônica e a vocação para ser professora.....	74
1.2.3 Joana e a escolha da profissão em meio à maternidade precoce.....	77
1.3 GRUPOS DOMÉSTICOS E ARRANJOS FAMILIARES.....	80
1.3.1 A família conjugal de Clara e Francisco .....	80
1.3.2 A rede de relações ao redor de Mônica e Aurora .....	86
1.3.3 A família de Joana e a importância da “Dona Lis”.....	89
<b>2 A PROFESSORA ENQUANTO MULHER TRABALHADORA.....</b>	<b>93</b>
2.1 A QUESTÃO DA MULHER TRABALHADORA.....	94
2.2 FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO .....	102
2.3 MAGISTÉRIO: ESCOLHA, VOCAÇÃO OU FATALIDADE? .....	109
2.4 DOCÊNCIA E ENVOLVIMENTO .....	111
2.5 “CÁ ENTRE NÓS” .....	117
<b>3 DESVALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO .....</b>	<b>121</b>
3.1 ENTRE O XIS PRENSADO E O CAFÉ COM <i>NUTELLA</i> .....	121
3.2 DESVALORIZAÇÃO SALARIAL.....	127
3.3 RECONHECIMENTO SOCIAL.....	129
3.4 O ABANDONO .....	131
3.5 O BICO.....	133
<b>4 FAMÍLIA, MATERNIDADE E CONJUGALIDADE.....</b>	<b>137</b>
4.1 O IDEAL DA FAMÍLIA MODERNA.....	139
4.2 ABORDAGENS ALTERNATIVAS SOBRE A ORGANIZAÇÃO FAMILIAR .....	144
4.3 PENSANDO OS ARRANJOS FAMILIARES DE CLARA, MÔNICA E JOANA ..	149
4.4 DILEMAS DA CONJUGALIDADE .....	154
4.5 DILEMAS DA MATERNIDADE .....	155
4.5.1 “Filho de professora se cria sozinho” .....	155
4.5.2 A não-maternidade e a ideia da “mulher incompleta” .....	159
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>163</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>169</b>



## APRESENTAÇÃO DO TRABALHO

### *Introdução*

Neste estudo, eu tive como objetivo compreender as formas a partir das quais professoras com arranjos familiares distintos, levando em consideração a presença ou a ausência dos elementos de maternidade e de conjugalidade, vivenciam a condição de mulher trabalhadora – condição essa que é caracterizada principalmente pela desvalorização da mulher no mundo do trabalho e pela invisibilização/sobrecarga das demandas provenientes da esfera doméstica/familiar que cercam o universo feminino.

Desenvolvi este estudo enquanto uma etnografia, onde proponho discussões e interpretações sobre as vidas de três professoras que, entre os anos de 2015 e 2017, me permitiram acompanhá-las em diferentes momentos de seus cotidianos e se abriram para falar sobre as suas histórias, assim como para tratar sobre diferentes questões que lhes eram caras, dentro do contexto que viviam, enquanto mulheres e professoras. Apresento-as, aqui, como Clara, Mônica e Joana<sup>1</sup>: três professoras da rede de educação público-estadual que atuam em escolas da cidade de Acampamento, na região central do Rio Grande do Sul.

Clara é uma professora casada e sem filhos, que trabalha como alfabetizadora de turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental. Mônica é uma professora de biologia dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que cria a sua filha sem a presença do marido, pois ele faleceu quando a menina tinha apenas três anos de idade. Joana é uma professora de geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que vive com o companheiro, dois filhos e, até bem pouco tempo atrás, com sua mãe.

Como forma de explorar os universos de cada uma das professoras e o momento por elas vivido, realizei o trabalho de campo principalmente a partir de observação participante – acompanhando-as nos mais diversos espaços e tempos que foram possíveis (na escola, em

---

<sup>1</sup> Os nomes das três professoras, de seus familiares e amigos são ficcionais (alguns escolhidos pelas próprias professoras), assim como a maioria dos nomes de lugares e instituições que aparecem no decorrer do estudo. Tal postura reflete um acordo feito com as professoras, na busca de mantê-las em anonimato, de modo a não fazer com que a pesquisa represente uma exposição desnecessária de dimensões particulares de suas vidas, até porque o que apresento aqui é uma interpretação limitada, construída a partir da minha visão sobre o que me foi possível acessar sobre elas, e que, portanto, não se propõe como um retrato objetivo sobre o universo pesquisado ou sobre os sujeitos de pesquisa. Existem alguns nomes de pessoas, lugares e instituições que não são ficcionais, pois obliterá-los não faria sentido, por ser desnecessário ou porque descaracterizaria algumas questões importantes da pesquisa. Por exemplo, os nomes de meus familiares e de minha orientadora não são ficcionais, assim como o nome do estado onde a pesquisa foi realizada e de sua respectiva capital, Porto Alegre. Já o nome da cidade onde se passa a pesquisa, assim como o nome de cidades e instituições que remetem às vivências das professoras receberam nomes ficcionais. Entretanto, quando se mostrou necessário, busquei descrever elementos de referência para os mesmos, de modo a não descaracterizá-los.

casa, na rua, em protestos, em bares, cafés, lanchonetes e diferentes eventos) – e de entrevistas abertas e semiestruturadas, nas quais busquei conhecer um pouco das histórias das professoras, a fim de compreender como se tornaram professoras e como vivem a profissão, a partir de seus arranjos familiares. Também recorri ao exame de informações e interações das professoras em redes sociais, tais como o *Facebook*.

O cenário de desenvolvimento da pesquisa é totalmente marcado por greves e pela presença de professoras e professores nas ruas, reivindicando melhores condições de trabalho e melhoras na educação pública, tendo em vista a desvalorização do magistério no Rio Grande do Sul, assim como a precarização da educação em âmbito nacional como um todo. É possível dizer que esse é um cenário recorrente no Rio Grande do Sul há mais de década, mas também é possível afirmar que ele ficou ainda mais insustentável para toda a categoria docente estadual, a partir de metade de 2015, quando o funcionalismo público passou a sofrer com parcelamentos de salários (uma situação que se prologou até o fim do estudo) e com a ameaça de perda de direitos trabalhistas (muitos que se efetivaram). Uma situação que, em parte, está relacionada com a baixa valorização da mulher no mundo do trabalho, um ponto que abordo neste estudo.

Sou filho de professora e, como relato mais detidamente adiante, esta pesquisa tem como forte inspiração o acompanhamento da rotina de minha mãe, enquanto mulher e professora, durante a minha infância e adolescência, tendo em vista diferentes questões que, suscitadas agora, em um momento de maior maturidade e tendo em vista discussões dentro do meu campo de formação, me fizeram olhar para trás e refletir, a partir de novas perspectivas, sobre a vivência daquela pessoa que eu via todos os dias indo e vindo de casa para a escola e da escola para casa, sempre sobrecarregada de tarefas. Muitas das questões que trago para dentro desta pesquisa, a fim de discutir as vivências de Clara, Mônica e Joana, são frutos de inquietações geradas a partir de um olhar em perspectiva para dentro do meu próprio mundo, isto é, são coisas que me pergunto sobre a vivência de minha própria mãe.

Como sabemos, ainda hoje, mulheres e homens possuem vidas marcadamente diferentes, seja pelas distintas possibilidades de transitar e interferir na esfera pública e ocupar espaços de poder, seja pelas diferentes obrigações frente à família e ao âmbito doméstico. Via de regra, as mulheres ainda trabalham mais que os homens e são menos valorizadas no exercício das mesmas funções no mercado de trabalho; são elas as principais responsáveis pelo cuidado da família e do lar, de modo que muitas vezes precisam escolher entre investir na carreira profissional ou na família, no casamento e/ou na maternidade; isso quando não têm que responder às demandas domésticas/familiares e à vida profissional ao mesmo tempo,

assim arcando com uma enorme sobreposição de tempos e de tarefas em seu dia a dia.<sup>2</sup>

Tendo em vista esse cenário, uma série de questões foram me provocando na projeção do estudo e em seu desenrolar: “como mulheres comuns enfrentam e se adaptam às desigualdades de gênero?”; “quem são essas mulheres?”; “será que existe uma única forma de viver como mulher em nossa sociedade?”; “como mulheres de diferentes estratos sociais e/ou em diferentes formas de ocupação vivem a condição de mulher trabalhadora?”; “em se tratando de professoras, como se organizam entre as atividades da escola e as demandas domésticas e familiares, tendo em vista uma profissão feminizada e com uma intensa carga de trabalho?”; “como os fatores maternidade e conjugalidade interferem em suas rotinas, suas histórias e em seus projetos de vida?” O afunilamento dessas questões me fez chegar no seguinte problema de pesquisa: “Como mulheres professoras com diferentes arranjos familiares interpretam e organizam as suas formas de vivência, enquanto mulheres trabalhadoras, tendo em vista principalmente a presença ou não dos elementos de maternidade e de conjugalidade em suas vidas?”

A maternidade e a conjugalidade já foram muito discutidas no campo das ciências sociais, muitas vezes tomadas como grilhões da subalternidade feminina na sociedade.<sup>3</sup> É preciso tomar cuidado ao falar sobre esses temas, para não cair em perspectivas redutoras e considerar que tais elementos sejam em si e naturalmente produtores de subalternidade. De toda forma, é inegável que, historicamente, a presença de filhos e a vida em casal acarretam uma série de encargos e de tarefas para o universo feminino, tendo em vista a naturalização da figura da mulher como responsável pelo cuidado do lar e da família, como esposa e mãe. Assim, trago esses elementos – a maternidade e a conjugalidade – como variáveis para discutir as formas de vivência das professoras Clara, Mônica e Joana, enquanto mulheres trabalhadoras, dentro de seus diferentes arranjos familiares. A intenção não é simplesmente apontar como esses elementos, a partir de suas presenças e ausências, condicionam de diferentes formas a vida de cada uma das professoras, mas também, e, sobretudo, discutir

---

<sup>2</sup> De acordo com o estudo *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça*, realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), com base em dados de 1995 a 2015 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), “As mulheres [brasileiras] trabalham em média 7,5 horas a mais que os homens por semana. Em 2015, a jornada total média das mulheres era de 53,6 horas, enquanto a dos homens era de 46,1 horas. Em relação às atividades não remuneradas, mais de 90% das mulheres declararam realizar atividades domésticas – proporção que se manteve quase inalterada ao longo de 20 anos, assim como a dos homens (em torno de 50%).” (IPEA, 2017, trecho entre colchetes inserido por mim).

<sup>3</sup> A esse respeito, conferir discussão dos anos 70 do século XX sobre a maternidade enquanto construtora da subalternidade feminina, presente, por exemplo, na coleção de textos compilados sob a coordenação de Rosaldo e Lamphere (1979).

como essas mulheres operam, a partir de seus diferentes arranjos familiares. Em outras palavras, a pesquisa procura responder aos seguintes questionamentos: como cada uma delas dá sentido à maternidade e à conjugalidade? Como o fato de ser ou não ser mãe, de ter ou não ter um companheiro se desenhou em suas vidas? Como trabalham para articular os papéis de esposa, dona de casa e mãe com a profissão de professora? Como as suas histórias e as suas demandas enquanto mulheres, trabalhadoras, professoras, assim como mães e esposas, estão vinculadas a questões mais amplas, no que diz respeito à desigualdade de gênero e à realidade da mulher trabalhadora, de forma geral?

Ao traçar uma caracterização particular e individualizada sobre cada uma das professoras, a intenção não é somente estabelecer comparações entre as formas singulares de operar no meio social e dar sentido às suas vivências, enquanto mulheres trabalhadoras dentro da profissão de professoras, mas também compreender o quanto as suas vivências estão inseridas em uma conjuntura. Assim, ao mesmo tempo em que as suas vivências são reivindicadas para traçar a imagem de uma pessoa singular na história, também são assumidas como parte de um todo, tendo em vista que as suas vozes, as suas formas de trabalhar com a condição de mulher trabalhadora e os sentidos que atribuem às suas vivências não falam apenas delas, mas ecoam toda uma série de dilemas concernentes ao universo feminino. Portanto, ao procurar compreender, por exemplo, como a profissão de professora se configurou enquanto uma possibilidade na vida de cada uma ou de que forma a maternidade ou a não-maternidade se expressa em suas histórias, busco discutir, a partir de expressões individuais, questões globais na história das mulheres, tais como a inserção da mulher no mundo do trabalho relacionada à responsabilização da mulher pela esfera reprodutiva.

### *Estrutura da dissertação*

Na presente seção, denominada de *Apresentação do trabalho*, o que trago são nortes gerais do estudo. Desta forma, na *Introdução*, recentemente apreciada pelo leitor, busco situar e sintetizar a temática e a problemática da pesquisa. No presente subtítulo, *Estrutura da dissertação*, apresento um resumo de como o texto está organizado e das discussões engendradas em cada capítulo desta obra. Seguindo na seção de apresentação, em *Puxando o fio da meada: antecedentes de uma dissertação*, conto um pouco sobre como o fato de ser filho de professora, dentre outros acontecimentos e influências, me trouxe à realização desta dissertação; em *Pressupostos metodológicos*, apresento o norte teórico-metodológico que fundamenta a minha abordagem etnográfica e trato dos procedimentos relativos ao trabalho de

campo, tais como a observação participante e a entrevista; em *A escolha das professoras* explico como ocorreu as escolhas de Clara, Mônica e Joana para a realização do estudo e apresento os parâmetros que nortearam essas escolhas; por último, em *Inserção em campo (ou o caminho trilhado)*, trago apontamentos sobre as formas particulares, a partir das quais se desenvolveu o trabalho de campo com cada uma das três professoras.

Para além da seção de apresentação, estruturo as discussões do presente estudo em quatro capítulos: 1. *Clara Mônica e Joana: conhecendo o universo da três professoras* (p. 52), 2. *A professora enquanto mulher trabalhadora* (p. 92), 3. *Desvalorização do magistério* (p. 120), e 4. *Família, maternidade e conjugalidade* (p. 136).

No capítulo 1, *Clara Mônica e Joana: conhecendo o universo das três professoras*, busco caracterizar detalhadamente as personagens principais deste estudo e, assim, apresentar melhor ao leitor quem são e como vivem essas professoras. No subtítulo 2.1 *Em busca de uma caracterização inicial*, descrevo, de forma geral, os principais aspectos que caracterizam o universo de cada uma das professoras, os quais eu acredito serem pontos de partida importantes para conhecê-las e compreendê-las dentro do estudo; em 2.2 *Como cada uma se tornou professora*, apresento os relatos que me foram feitos por Clara, Mônica e Joana sobre como se tornaram professoras e sobre como vivem a profissão; já em 2.3 *Grupos domésticos e arranjos familiares*, o foco fica em caracterizar as formas particulares de relações e organizações que envolvem os grupos domésticos e os arranjos familiares de cada professora.

No capítulo 2, *A professora enquanto mulher trabalhadora*, proponho situar a professora enquanto mulher trabalhadora e, assim, pontuar dimensões específicas que demarcam a história, o exercício e a escolha dessa profissão pelas mulheres. Para isso, divido o capítulo em cinco subtítulos. Desta forma, em 2.1 *A questão da mulher trabalhadora*, problematizo o conceito de mulher trabalhadora, no intuito de evidenciar a existência de um sujeito social e histórico que vive o labor a partir de uma condição de gênero distinta, de modo que discuto questões como a divisão sexual do trabalho, a vinculação naturalizada da mulher aos trabalhos reprodutivo e de cuidado, assim como busco situar de que forma a mulher professora aparece, enquanto uma expressão particular da mulher trabalhadora, no arranjo do magistério; em 2.2 *Feminização do magistério*, eu trato sobre o processo histórico, ocorrido entre o final do século XIX e início do século XX no Brasil, de transformação do magistério em um campo de atuação predominantemente feminino, sendo para as mulheres, de classe média principalmente, uma forma de acesso à esfera pública, ainda que a partir de uma profissão envolta na aura da maternidade e da domesticidade; em 2.3 *Magistério: escolha, vocação ou fatalidade?*, eu busco demonstrar que o ingresso das professoras no



magistério não se explica tão somente por razões individuais, mas é algo que se constrói dentro de um leque de possibilidades e limites existentes para a inserção da mulher no mundo do trabalho à sua época; em *2.4 Docência e envolvimento*, problematizo o quanto a docência envolve as professoras, tendo em vista que, além de terem de arcar com uma carga de trabalho que extrapola o tempo da escola, ainda são reivindicadas para cuidar de pessoas e gerir grandes cargas emocionais em seu trabalho, dimensões que são invisibilizadas e que estão totalmente relacionadas com o que é esperado da mulher em sociedade, de maneira geral; e em *2.5 “Cá entre nós”*, na intenção de desconstruir uma imagem sacralizada sobre a professora, eu descrevo alguns assuntos corriqueiros tratados entre professoras e professores, quando estão reunidos, mostrando que, ao se reunirem, desenvolve-se um ambiente de cumplicidade para falar daquelas coisas que só recebem a devida compreensão e o devido reconhecimento se compartilhadas com um comum: experiências, sensações, desejos, angústias, problemas, queixas, piadas e tantas outras coisas que não seriam bem aceitas se expostas diante dos alunos ou mesmo a qualquer pessoa que não uma professora ou um professor.

No capítulo 3, *Desvalorização do magistério*, trato sobre a desvalorização do magistério, considerando principalmente a crescente falta de reconhecimento da profissão no contexto social, assim como a precária situação salarial pela qual passa o magistério estadual no Rio Grande do Sul atualmente, levando, cada vez mais, as professoras a terem que buscar alternativas para além da profissão para complementar suas rendas. Desenvolvo essa discussão em cinco subtítulos: em *3.1 Entre o xis prensado e o café com Nutella*, ao descrever a discrepância do almoço habitual da professora Mônica com um momento especial em uma cafeteria, falo do conflito vivido pela professora, a partir da ambivalência que é possuir um alto nível de formação, mas não ter um retorno financeiro que propicie uma condição de vida equivalente ao esperado; em *3.2 Desvalorização salarial*, demonstro a baixa valorização salarial no meio docente, em comparação a ganhos de outras profissões com formação de nível superior, assim como trato dos parcelamentos de salários a que as professoras e os professores do estado do Rio Grande do Sul tiveram que se acostumar desde o ano de 2015; em *3.3 Reconhecimento social*, trato do “drama da negação de reconhecimento” sofrido pelas professoras, enquanto trabalhadoras, ao perceberem que o valor que atribuem ao seu trabalho não é reconhecido socialmente; em *3.4 O abandono*, falo da diminuição de ingresso e do crescente abandono do magistério que se dá no Rio Grande do Sul nos últimos anos, em paralelo ao abandono da categoria pelo governo estadual; em *3.5 O bico*, eu apresento dois

exemplos de atividades às quais as professoras recorrem como formas de complementação de renda.

No capítulo final, *Família, maternidade e conjugalidade*, busco explorar um pouco mais sobre a organização dos diferentes arranjos familiares observados no caso de cada professora, problematizando-os em diálogo com autoras e autores que pensam a questão da família na classe trabalhadora da sociedade brasileira, tendo como interlocutores Luiz Fernando Dias Duarte (1995), Claudia Fonseca (1995a, 1999) e Cynthia Sarti (1994, 2015). Junto à isso, também discuto sobre as presenças e/ou ausências das dimensões da conjugalidade e da maternidade nas vivências das professoras, enquanto condicionantes à mulher trabalhadora, condicionantes não naturais, mas sociais, tendo em vista que trazem consigo uma série de encargos, relativos ao lar e à família, os quais são historicamente tomados como obrigações femininas. Assim, no item 4.1 *O ideal da família moderna*, apresento uma caracterização do modelo de família que prevalece enquanto ideal hegemônico em nossos tempos, pontuando as suas principais características e os seus vínculos com a ideologia individualista presente no projeto social da modernidade; no item 4.2 *Abordagens alternativas sobre a organização familiar*, faço uma síntese sobre as abordagens propostas por Duarte, Fonseca e Sarti a respeito da organização familiar na sociedade brasileira, a partir de pesquisas realizadas pelos autores no final do século XX, através das quais buscam demonstrar que a família é uma instituição social dinâmica, que adquire formas e sentidos que variam de forma significativa dependendo do contexto, extrapolando a organização pressuposta no modelo da família conjugal moderna; no item 4.3 *Pensando os arranjos familiares de Clara, Mônica e Joana*, proponho um exame sobre os arranjos familiares das três professoras acompanhadas neste estudo, a partir de um diálogo com as abordagens propostas pelos três autores supracitados, de modo a perceber as aproximações e distanciamentos existentes em relação ao ideal de família moderna, bem como as particularidades que marcam as vivências das três professoras, a partir de organizações familiares distintas; em 4.4 *Dilemas da conjugalidade*, destaco, a partir de diferentes situações de conjugalidade no arranjo familiar de cada uma das professoras, o quanto a presença e/ou ausência de um companheiro influência na organização de suas vidas; e, por fim, em 4.5 *Dilemas da maternidade*, trago algumas reflexões sobre as expectativas sociais em relação à maternidade, discutindo, a partir dos casos de Mônica e Joana, a carga de responsabilidades e tarefas que são colocadas sobre as mães, tendo em vista a criação dos filhos, e problematizando, a partir de Clara, o estigma social sofrido pela mulher que não pode ter filhos.

*Puxando o fio da meada: antecedentes de uma dissertação*

Uma pesquisa não se arma do nada e nem ao acaso. Tal como avalia Howard Becker (2007, p. 50-58), uma série de acontecimentos, causalidades, contingências e decisões nos guiam em qualquer projeto, tanto no que se procede ao seu desenvolvimento, como ao longo de sua realização. Assim, ainda que por muitas vezes possamos atribuir uma boa ideia para o tema de pesquisa a um momento de *insight* ou vincular “descobertas” inusitadas ao acaso e à sorte, a delimitação e o desenvolvimento de uma pesquisa tratam-se, sobretudo, de resultados compreensíveis dentro de um processo de construção vivido pelo investigador.

Pautando-me nesse entendimento, nesta subseção, convido-os a conhecer fragmentos de minha trajetória pessoal, alguns que remetem a um passado mais distante e outros a acontecimentos mais recentes, de modo a delinear fatores precedentes à realização da pesquisa que considero como influências importantes para o seu advento.

Lembro-me de forma muito nítida de minha primeira experiência na pré-escola, ou, mais especificamente, de um acontecimento em particular que marcou meu primeiro contato com a educação formal. Em meu primeiro dia de aula, minha mãe – então professora de matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental da escola em que fui estudar – me deixou com a “Prof.” do “prézinho” e foi para a sua sala. Eu fiquei ali, paralisado, acanhado e com medo. Era um legítimo “bicho do mato”, criado no meio rural e com pouco contato com outras crianças. Nunca tinha encarado tanta gente desconhecida estando sozinho. No meu peito se misturavam sensações de insegurança e pavor. A minha boca estava tão seca, o nó na garganta era tanto e o desconforto tamanho, que mal consegui ensaiar qualquer fala ou interação. O choro parecia eminente, mas, em um primeiro momento, encerrei a angústia no peito, ao ver que as crianças ao redor pareciam se sentir à vontade. Contudo, para a minha sorte, felizmente, uma menininha mais decidida não pensou duas vezes e começou a chorar ao ver a sua mãe partir. Não tive dúvidas, aproveitei a oportunidade e fiz o mesmo. Foi um episódio tão grande de choro, que me levaram para a sala onde minha mãe estava dando aula.

Após o ocorrido, para me adequar à nova situação e ao ambiente escolar, minha mãe optou pela estratégia de, por alguns dias, levar-me para as suas aulas, no início de cada manhã. Eu ficava com ela por alguns minutos antes de ir para o “prézinho”, vendo-lhe com o giz na mão ao escrever alguns cálculos no quadro. Uma situação confortável e divertida, tanto pelo fato de poder estar junto com ela e acompanhá-la em seu trabalho, como pela atenção que eu recebia de seus alunos. Em mais ou menos uma semana, a situação foi superada com a

minha habituação à rotina escolar e a concomitante incorporação ao grupo de crianças de minha turma, mas, mesmo assim, a indissociabilidade entre os papéis de mãe e professora não deixou de estar presente na rotina de minha mãe, nem deixou de ser acompanhada por mim.

Ela começou sua trajetória no magistério ainda nova, com 19 anos. Trabalhou 31 anos até se aposentar, em 2007, com 51 anos, tendo sido professora da rede público-estadual de educação durante 29 anos. Após se aposentar na rede estadual, continuou a carreira docente, lecionando em uma escola privada, o que faz até hoje, com uma carga de 14 horas semanais. Casou-se aos 26 anos, com meu pai, um homem do campo que se formou em administração, mas que nunca se desvinculou da origem rural, tendo largado o emprego fixo que tinha no escritório de um engenho próximo de casa, para se dedicar à atividade de avicultor, na propriedade rural da família. Juntos, eles tiveram dois filhos: o meu irmão mais velho, Moisés, quando minha mãe tinha 28 anos, e eu, quando ela já estava com 32.

Durante toda a nossa infância e a adolescência, eu e meu irmão acompanhamos de perto a trajetória e o cotidiano de nossa mãe enquanto professora. Sempre que possível, ela procurava nos incluir em sua rotina de trabalho da escola. Antes mesmo de ir para a pré-escola eu já era levado, de um lado para o outro, para atividades como piqueniques, festas de São João e excursões. Ao entrar na pré-escola, além da história do choro, me lembro de passar recreios no seu colo, ouvindo as conversas da “mulherada” na sala das professoras (local que, embora não tivesse nenhum homem, se chamava “sala dos professores”). Depois, quando mais velho, fui seu aluno na sétima e na oitava série. Íamos e voltávamos juntos da casa para a escola e da escola para a casa todas as manhãs.

Nos intervalos entre os turnos da manhã e da tarde, ela chegava em casa apressada e ainda tinha que preparar o almoço para, em seguida, voltar à escola. De noite e nos finais de semana, tinha que conciliar o cuidado da casa e da família com a correção de avaliações, preparação de aulas, dentre outras tarefas advindas da sua profissão. Em resumo, ela nunca parava. Ainda assim, sempre foi uma mãe muito presente e carinhosa. Contudo, aos meus olhos de criança, parecia ser uma pessoa de “pavio-curto”, pois se irritava e se aborrecia facilmente. Já meu pai era um homem brincalhão e me parecia ser mais tranquilo. Tal como afirma Arlie Russel Hochschild, a percepção que por vezes eu tinha era que “[...] *mi madre era la persona triste que nos cuidaba y mi padre era la persona alegre que nos cuidaba. O al menos así se veían las cosas.*” (HOCHSCHILD, 2008, p. 15).

O interessante é que em um determinado momento isso mudou e minha mãe passou a ser uma pessoa extremamente tranquila. Isso ocorreu após ela ter se aposentado, não tendo mais que arcar com o elevado número de tarefas de uma professora do estado com dedicação

de 40 horas semanais, e após os filhos terem crescido, deixando de ocupá-la tanto com a tarefa da criação. Vale ressaltar que esses acontecimentos se deram quase que de maneira concomitante.

Quando percebi essa mudança, após sair de casa para morar sozinho e cursar a minha graduação em outra cidade, me dei conta, então, de que minha mãe nunca foi uma pessoa intrinsecamente mal-humorada. Muito pelo contrário, hoje a vejo como uma pessoa muito tranquila. Na verdade, mais tranquila do que meu pai, sendo ela a figura mais estável entre os dois e também a principal gerenciadora de conflitos na família. Conclui que o que a deixava mal-humorada era o fato de ter que arcar com os cuidados do lar e da família em concomitância à grande carga de demandas do trabalho de professora, sem falar na demanda de gerenciamento emocional que tudo isso implicava.

Hoje, com certo distanciamento temporal e com um pouco de amadurecimento, tomo as minhas memórias de filho de professora como inspiração para este trabalho e as situo dentro de um contexto mais amplo. Percebo que diferentes aspectos que marcaram e marcam a vivência de minha mãe não se limitam à sua realidade individual, mas a extrapolam, pois são representativos da realidade de outras tantas professoras e até mesmo dizem respeito a fatores globais que caracterizam a realidade da mulher trabalhadora, como ter que se virar entre os papéis de mulher, esposa, dona de casa, mãe e trabalhadora, articulando concomitantemente demandas profissionais, domésticas e familiares.

Em 2010, por coincidência ou ironia, iniciei um curso de licenciatura. Mais especificamente Licenciatura em Sociologia. Minha mãe nunca me incitou a isso. Na verdade, ela até foi um pouco relutante à ideia. Ainda assim, acredito que ter crescido, vendo-a trabalhar com o ensino, de certa forma me influenciou, pois, mesmo em meio a uma rotina atribulada, era visível o quanto essa tarefa a satisfazia e o quanto ela se dedicava à atividade de ensino.

No decorrer de minha graduação, em paralelo com os estudos na área de ciências sociais, fui desenvolvendo especial interesse por questões e temas relacionados à educação, de modo que, no início de 2012, ingressei como bolsista de iniciação científica em um núcleo de pesquisas no Centro de Educação da universidade<sup>4</sup>. Permaneci trabalhando nele até o final do curso, em 2014, participando de diferentes pesquisas e estudos.

---

<sup>4</sup> Do início de 2012 ao final de 2014, participei como bolsista de iniciação científica no NEC (Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura), em um primeiro momento fazendo parte do Gepi INOVAEDUC (Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores”) e, em outro, compondo o grupo DOCEFORM (Grupo de Pesquisa “Docência, Escola e Formação de Professores”),

Com a concomitância entre os estudos da graduação e as atividades nos grupos de pesquisa, minha formação enquanto pesquisador ocorreu em um “flerte” entre os campos das ciências sociais e da educação<sup>5</sup>, mas foi no âmbito do núcleo de pesquisa onde realizei as minhas primeiras práticas investigativas, como entrevistas e grupos focais com professoras e professores, e me aproximei de discussões relacionadas à escola e à docência, o que me fez parar para pensar com mais calma e mais profundidade sobre a professora enquanto sujeito social.

Entre fim de 2013 e início de 2014, realizei meus estágios de final de curso em uma escola do centro da cidade, onde acabei me aproximando de diversas professoras e professores, assim como sendo atraído ainda mais pelo universo da docência.

No final de 2014, ainda que muito seduzido pela ótima experiência que tive em meus estágios escolares e pela satisfação que senti no trabalho com estudantes no Ensino Médio, declinei da ideia de seguir carreira no magistério imediatamente e decidi prestar seleção para o mestrado, tendo em vista que já vinha desenvolvendo alguns estudos sobre trabalho docente. A questão que a partir daí estava posta era como e onde dar continuidade a isso: dentro de um programa de pós-graduação em educação ou em ciências sociais? A resposta para esse dilema se deu, em boa parte, pelas experiências que tive com disciplinas optativas sobre antropologia e investigação etnográfica, às quais me dediquei no final da graduação<sup>6</sup>. Na verdade, não só pelo contato com as disciplinas, mas também pelo contato com a professora Jurema, que ministrou algumas delas. Vi na etnografia o caminho que eu buscava na minha formação enquanto pesquisador, na Jurema a pessoa que eu precisava para me guiar por essa empreitada e no entrelaçamento entre as discussões sobre trabalho docente e trabalho

---

o primeiro sob orientação e liderança do professor Eduardo A. Terrazzan e o outro sob orientação e liderança da professora Maria Eliza Rosa Gama.

<sup>5</sup> Para acesso a discussões problematizando a questão da educação enquanto campo de saber, conferir o artigo de Bernard Charlot (2006), *A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber*.

<sup>6</sup> No primeiro e no segundo semestre de 2014 cursei com a professora Jurema Gorski Brites as disciplinas Metodologia de Investigação Antropológica e Temas Antropológicos Contemporâneos, nas quais se propunha discutir sobre problemas teórico-metodológicos atuais da etnografia, a partir da reflexão sobre a realização de trabalhos práticos pelos alunos, envolvendo tanto experiências de campo, como de escrita. Essas duas disciplinas formam espaços muito instigantes para debates criativos sobre elementos que permeiam a construção de um trabalho etnográfico. No segundo semestre de 2014 ainda cursei a disciplina de Etnografia e Educação, com a professora Ceres Karam Brum, e a disciplina de Estudos Migratórios, com a professora Maria Catarina Chitolina Zanini. A disciplina com a professora Ceres foi escolhida, obviamente, pelo meu interesse no campo da educação, conjugado ao desejo de compreender mais sobre a pesquisa etnográfica nessa área. Já a disciplina ministrada pela professora Maria Catarina não tinha nenhuma relação direta com o meu campo de estudo, mas trazia uma rica discussão sobre antropologia. Ao final do curso, eu tive a oportunidade e o privilégio de ter ensinamentos riquíssimos sobre antropologia e etnografia com três antropólogas de ponta do Departamento de Ciências Sociais da UFSM, o que definitivamente foi fundamental para decidir sobre a continuação do meu percurso acadêmico e, ao mesmo tempo, me instrumentalizou para o trabalho que estava por vir.

doméstico (temática de concentração da professora) algo que poderia render um bom estudo (ainda que o produto final da dissertação tenha se distanciado dessa relação). Assim, a escolha por dar continuidade aos meus estudos sobre o universo da docência, a partir do campo das ciências sociais foi um “trocar de lentes”, uma busca por uma perspectiva de análise diferente da que eu estava acostumado.

### *Pressupostos metodológicos*

Aqui, apresento um apanhado geral da orientação metodológica de meu trabalho. De maneira genérica, situo-o no que se pode chamar de campo das ciências sociais e humanas e articulo enquanto aportes metodológicos conhecimentos fundados nas bases da antropologia e da sociologia, com vista à elaboração de um estudo etnográfico, calcado em um trabalho de campo orientado, sobretudo, por observação participante e por entrevistas.

A critério de síntese, defino a etnografia enquanto um método de estudo que compreende a realização de um empreendimento investigativo baseado no trabalho de campo, por meio de observação direta de um grupo social, por parte do pesquisador, conjugado ao posterior esforço desse mesmo pesquisador em descrever e transformar em texto a sua interpretação sobre os acontecimentos, bem como sobre as formas de relações presenciadas junto ao grupo social estudado, na busca por conferir sentido aos fenômenos observados em uma trama cultural coerente.

A escolha por realizar este estudo, tendo como base a etnografia, vai além de uma opção estilística ou de um gosto pessoal por uma proposta metodológica com a qual me envolvi ao final da graduação (ainda que não deixe de ser o caso), mas também diz respeito às dimensões que eu pretendia explorar no universo pesquisado. Portanto, trata-se de uma escolha que está fundada, sobretudo, *no que se pretende compreender* com o estudo, *no que se quer responder* com ele e, principalmente, *no que se deseja mostrar* aos leitores e *como mostrar*, pois por mais que isso não seja frequentemente evidenciado, todos os pesquisadores têm uma história para contar com as suas pesquisas, onde há alguma questão importante da vida que pretendem colocar em destaque. Vale lembrar que, como todos sabem, existem diferentes maneiras de se contar histórias.

A escolha feita no presente estudo por uma abordagem etnográfica busca mostrar a “carne e o sangue da vida social”, a partir de uma observação atenta aos “*imponderáveis da vida real*”, como reivindicado por Malinowski (1978, p. 29); busca ir além dos dados gerias e dar ênfase às formas singulares como as professoras da educação básica, em diferentes

arranjos familiares, vivem e se relacionam com a realidade social ao qual estão inseridas; busca evidenciar a existência das professoras enquanto mulheres que, ao mesmo tempo em que reproduzem a estrutura social, também a produzem: em certa escala são determinadas pela conjuntura, mas, ao mesmo tempo, trabalham com a realidade. Adaptam-se e resistem, rearticulando as peças do tabuleiro que representa o jogo social e, assim, produzem novas maneiras de existir socialmente, sendo, portanto, agentes históricas dentro de seu contexto (mesmo que anônimas em meio à grande massa).

A partir da etnografia, busco pinçar detalhes das vidas das professoras, fatos tão sutis que poderiam passar despercebidos pela sua trivialidade, mas que, ao mesmo tempo, trazem uma riqueza de carga significativa sobre a forma como elas interpretam e vivem seus contextos, assim como traduzem aspectos significativos que dizem respeito a questões gerais sobre a mulher enquanto sujeito social.

A etnografia, enquanto método de pesquisa indissociável da observação participante e como método de pesquisa característico da antropologia, teve suas bases fundadas por Bronisław Malinowski (1884-1942), a partir da publicação, em 1922, de *Argonautas do Pacífico Ocidental*. Na obra, o autor descreve o circuito do *kula* – um intercâmbio intertribal praticado por nativos de um conjunto de ilhas situadas ao sudeste da Nova Guiné – e, sobretudo, traça uma definição sobre os preceitos básicos do método etnográfico, algo apresentado logo na introdução de seu livro (MALINOWSKI, 1978, p. 17-34). De tal forma, ainda que o estudo do *kula* seja importante dentro da antropologia clássica, o principal legado de Malinowski com a obra *Argonautas do Pacífico Ocidental* está na definição da etnografia enquanto método.

Mesmo que o termo etnografia já fosse utilizado antes de Malinowski e que, em período antecedente às suas incursões nas Ilhas do Pacífico a realização de trabalho de campo em contato direto com os povos estudados já fosse praticada – como por Franz Boas (1858-1942), por exemplo, em seus estudos entre os esquimós da Ilha de Baffin, ao norte do Canadá, em 1883<sup>7</sup> –, foi a partir da sistematização de pressupostos e procedimentos realizada pelo autor, na obra *Argonautas do Pacífico Ocidental*, que a etnografia ganhou o status de método próprio da antropologia, o que acabou se tornando um marco definidor de parâmetros para os estudos da área, tornando Malinowski conhecido como o pai da etnografia. Além disso, foi Malinowski que enfatizou a importância da participação pessoal do pesquisador, por um período prolongado, na vida do grupo estudado, como uma forma ímpar de compreender a sua

---

<sup>7</sup> Não é correto afirmar que nessa época Boas fosse um antropólogo, pois seu trabalho ainda estava mais voltado para a geografia, mas é um período de sua carreira que já pode ser considerado como um momento de transição.



cultura, tendo como base a observação interna de acontecimentos rotineiros, dentro de um extenso período de tempo. Malinowski também foi o primeiro a problematizar a presença do antropólogo em campo e a discutir as dificuldades existentes em um trabalho dessa natureza, assim, elaborando uma série de instruções a serem observadas na realização do trabalho de campo, tratando tanto de questões relacionadas às dificuldades da imersão, como sobre a importância da realização de uma observação meticulosa sobre os mais diferentes aspectos do grupo estudado, enfatizando a necessidade do acompanhamento das observações, a partir de um registro pormenorizado em um diário de campo, de modo a reter uma vasta gama de informações, para subsidiar a elaboração de uma monografia, no momento posterior ao campo. A partir de Malinowski, então, a identidade da antropologia passa a estar fortemente atrelada à etnografia, ao trabalho de campo e à observação participante.

No caso do presente estudo, em conjunto com de observações participantes, também trabalhei com a realização de entrevistas abertas e semiestruturadas, assim como recorri ao exame de informações e interações das professoras em redes sociais virtuais, tais como o *Facebook*.

As entrevistas foram utilizadas nos primeiros encontros com cada uma das professoras, para a realização de coletas de dados iniciais, com a proposta de conhecer um pouco sobre cada uma delas. Assim, após fazer-lhes uma breve apresentação sobre as minhas intenções de pesquisa e questionar sobre o interesse e a disponibilidade de cada uma em participar do estudo, realizei uma entrevista aberta, ou informal, na qual pedi para as professoras falarem um pouco sobre si, sobre suas famílias e sobre como acabaram se tornaram professoras.

É importante ressaltar que a realização de entrevistas não se limitou a fase de exploração inicial do campo, mas apareceu como uma forma de, ao longo das investigações, buscar conhecimento sobre alguns aspectos pontuais que, a partir das primeiras entrevistas e das observações participantes, não haviam ficado claros. Para isso, realizei ao longo do estudo algumas entrevistas semiestruturadas (cf. GIL, 2010, p. 112), levando às professoras algumas pautas específicas.

No primeiro encontro com a professora Clara, a entrevista não foi registrada em áudio. O fato de ter optado pelo uso do gravador com as outras duas professoras no primeiro encontro se deu porque, por mais que eu tenha tentado realizar um diário de campo minucioso sobre o primeiro encontro com a Clara, muitas informações importantes se perderam, ou se confundiram, como fui ficar sabendo depois, ao dar um texto preliminar para que a professora lê-se. Dessa forma, vi que a demanda que eu fazia no primeiro encontro, pedindo um relato

sobre a história de vida de cada uma, gerava uma carga muito grande de informações. Algo que se eu não lembrasse, ou confundisse, poderia gerar constrangimento, erros, resultando em trabalho dobrado. Por isso, decidi utilizar o gravador, o que ocorreu tanto nos primeiros encontros com a Mônica e a Joana, como em uma entrevista realizada com a Clara, no meio da pesquisa, e outra com a Mônica, já em 2017, ambas com o intuito de tirar dúvidas pontuais sobre aspectos de suas histórias ou de seus arranjos familiares.

Cada uma das professoras reagiu de maneira diferente ao uso desse recurso. Não ignoro as críticas quanto à utilização de gravadores enquanto algo que inibe e pode fazer com que os entrevistados tomem uma postura diferente do que em uma conversa em que não estivessem sendo gravados. Aliás, isso não deixou de se expressar no uso de tal recurso, em meu trabalho de campo. Joana, mesmo me autorizando a gravar a nossa conversa, em diferentes momentos se mostrou desconfortável, olhando para o aparelho de gravação ou perguntando “tá, e agora, o que tu quer que eu fale?”, meio que sem saber o que dizer. Já a Clara e a Mônica se mostraram muito a vontade nas vezes em que as entrevistei utilizando o gravador. Tivemos conversas que fluíram assim como nos momentos sem gravador. Na última entrevista, realizada na casa da Mônica, a coisa foi tão espontânea que passamos três horas conversando e, no final, eu quase me esqueci de levar o gravador embora.

Por mais que em uma das situações tenha causado certa inibição por parte de uma das professoras, o gravador teve sua importância dentro de minha pesquisa, principalmente para a apreensão de um primeiro relato. Esse relato serviu como um ponto de partida. Um registro que pude revisitar várias vezes e contrastar com coisas novas que apareciam no trabalho de campo. Não quer dizer que tudo que está salvo no relato gravado em áudio seja verdade, mas que se trata de um parâmetro de comparação para o pesquisador pensar outros relatos e conversas que possam surgir durante a investigação.

A observação participante seguiu caminhos diversos com cada uma das professoras. Ao início da pesquisa, a intenção estava em “conseguir acompanhar no mínimo um dia inteiro, ‘desde o despertar até o adormecer’, de cada uma das professoras” (NUNES, 2014, p. 8), focando, principalmente, nos espaços/tempos da casa e da escola. As possibilidades e limites de inserção no espaço da casa levaram a caminhos diferentes do que eu esperava, principalmente pela dificuldade de inserção na casa das professoras, de modo que, de tal forma, o trabalho de observação participante acabou se desenvolvendo pelo acompanhamento de cada uma das três nos espaços e tempos em que estivessem disponíveis, tais como na escola, em casa, na rua, em protestos, em bares, cafés, lanchonetes e diferentes eventos.

Já o uso do *Facebook* serviu não só para contatar as professoras, como também para

acompanhá-las à distância, nos momentos em que elas não podiam estar comigo ou eu não podia estar com elas. Além disso, serviu como um mecanismo do qual me vali na fase final do estudo, já no momento da escrita, para checar algumas informações pontuais ou mesmo localizar temporalmente certos acontecimentos através de um retorno às publicações realizadas pelas professoras em suas redes sociais ao longo da pesquisa.

De forma genérica é possível definir a observação participante como um empreendimento de pesquisa que visa obter informações sobre um grupo, baseado na inserção, no acompanhamento e na participação de suas rotinas. A grande vantagem atribuída à observação participante é que ela possibilita ao pesquisador o acesso a informações que muitas vezes não obteria perguntando diretamente aos sujeitos de pesquisa, assim como respostas a perguntas que ainda nem havia pensado em formular (WHYTE, 2005, p. 304), pois, na dinâmica cotidiana, pessoas, lugares e acontecimentos nos “dizem coisas” que não seriam respondidas por meio de um questionário, uma entrevista ou por uma pesquisa de larga escala.

A observação participante é relacionada, sobretudo, à antropologia, mas isso não quer dizer que também não seja explorada por outras áreas dentro das ciências humanas, como é o caso da sociologia, da educação, dentre outras. Um bom exemplo de trabalho que utiliza largamente de observação participante é o conhecido livro *Sociedade de Esquina*, do sociólogo estadunidense William Foote Whyte. Na década de 1930, o autor passou três anos imerso em uma área pobre de Boston, pesquisando a organização social de jovens da região.

Como nos explicam Foote Whyte e Malinowski, existem perguntas desconfortáveis e até mesmo inconvenientes de serem feitas a uma pessoa em determinada situação, assim como questões para as quais os sujeitos de pesquisa não têm respostas para nos dar, contudo, com o tempo, se formos atentos ao que é dito entre as pessoas, se observarmos como elas agem e os acontecimentos que se sucedem ao seu redor, certamente obteremos respostas.<sup>8 9</sup>

---

<sup>8</sup> William Foote Whyte conta que “Às vezes ficava pensando se simplesmente estar parado na esquina seria um processo suficientemente ativo para ser dignificado pelo termo ‘pesquisa’. Talvez devesse fazer perguntas a esses homens. No entanto, é preciso aprender quando perguntar e quando não perguntar, e também que perguntas fazer. Aprendi essa lição uma noite, nos primeiros meses, quando estava com Doc no ponto de jogo de Chichi. Um homem de outra parte da cidade estava nos regalando com uma história sobre a organização das atividades relacionadas com o jogo. Haviam me dito que ele fora grande operador de jogos e falava com conhecimento de causa sobre muitos assuntos interessantes. Falou a maior parte do tempo, mas como os outros faziam perguntas e comentários, achei, numa certa altura, que deveria dizer alguma coisa para participar. E perguntei: ‘Imagino que os tiras eram todos subornados, não?’ O queixo do jogador caiu. Ele me encarou. E então negou com veemência que qualquer policial tivesse sido subornado, e imediatamente mudou de assunto. Passei o resto daquela noite sentindo-me muito desconfortável. No dia seguinte, Doc explicou a lição da noite anterior. ‘Vá devagar, Bill, com essa coisa de ‘quem’, ‘o quê’, ‘por quê’, ‘quando’, ‘onde’. Você pergunta essas coisas e as pessoas se fecharão em copas. Se te aceitam, basta que você fique por perto, e saberá as respostas a longo prazo, sem nem mesmo ter que fazer as perguntas’. Descobri que isso era verdade. Sentado e ouvindo, soube respostas às

Sendo assim, a observação participante trata-se de um empreendimento que demanda *feeling*, assim como tempo, porque “para se compreender a evolução do comportamento de pessoas e de grupos é necessário observá-los por um longo período e não num único momento.” (VALLADARES, 2007, p. 153-154).

O tempo também é uma dimensão importante dentro da observação participante pelo fato de que a inserção e a aceitação de um pesquisador em campo não é algo simples e rápido. A observação participante supõe interação, envolvimento e determinado grau de confiança entre pesquisador e pesquisado, o que não se constrói do dia para a noite. Portanto, para que a pesquisa aconteça há toda uma aproximação do campo, a qual quase sempre é facilitada por um intermediário ou um padrinho: alguém que o pesquisador conhece e tem acesso ao grupo que se almeja pesquisar. No caso de Foote Whyte, por exemplo, a sua inserção em campo foi intermediada por Doc, alguém pertencente à comunidade de Corneville, a quem ele teve acesso, e aceitou lhe apresentar aos demais como seu amigo. No meu caso, eu já possuía familiaridade com o campo e credenciais prévias ao desenvolvimento da pesquisa, mas, de toda forma, tive o intermédio de minha orientadora para acessar uma das professoras, como conto adiante, ao tratar sobre a escolha das professoras.

Outra questão importante a se chamar a atenção sobre o trabalho com observação participante é que as relações que se desenvolvem em campo não podem ser tomadas tão somente como “de pesquisa”, tendo em vista a proximidade com os sujeitos de pesquisa que acaba sendo reivindicada ao pesquisador. Ao mesmo tempo em que os objetos de pesquisa nos requerem acessar dimensões particulares das vivências dos pesquisados, muitas vezes nos envolvemos uns com os outros. Deixar-se envolver, em certa medida, pelas angústias e prazeres, assim como pelas derrotas e vitórias dos sujeitos de pesquisa, relacionando-as com as nossas próprias experiências enquanto seres no mundo, reflete não apenas empatia, mas também uma possibilidade para a construção de conhecimento, tendo em vista que é através da alteridade com o outro que o trabalho de interpretação se torna possível. Assim, a

---

perguntas que nem mesmo teria tido a ideia de fazer se colhesse minhas informações apenas por entrevistas. Não abandonei de vez as perguntas, é claro. Simplesmente aprendi a julgar quão delicada era uma questão e a avaliar minha relação com a pessoa, de modo a só fazer uma pergunta delicada quando estivesse seguro da solidez de minha relação com ela.” (WHYTE, 2005, p. 303-304).

<sup>9</sup> Como nos explica Malinowski (1978, p. 24-25), se quisermos saber regras gerais e abstratas para o modo de tratar e punir os criminosos em uma determinada tribo “uma pergunta direta, do tipo ‘Como são tratados e punidos os criminosos?’ é inútil [...] Mas um incidente imaginário – ou, melhor ainda, uma ocorrência real, estimula o nativo a expressar sua opinião e a fornecer muitas informações. Com efeito, um fato realmente ocorrido incita os nativos a uma série de comentários, neles evocando expressões de indignação, fazendo com que se dividam em suas opiniões e, provavelmente, em tudo isso iremos não só encontrar uma grande variedade de pontos de vista já formados e censuras morais bem definidas, mas também descobrir o mecanismo social ativado pelo crime em questão”.

observação participante acaba sendo uma ferramenta que, de alguma forma, reivindica a predisposição ao envolvimento.

Ainda que observação participante e etnografia caminhem em conjunto, é importante lembrar que não são a mesma coisa. Há de se ponderar sobre isso, pois a etnografia não pode ser confundida com uma descrição “tal e qual” do que foi observado em campo pelo pesquisador. Clifford Geertz (1997), ao discutir as dimensões da escrita e da autoria no campo antropológico, chama a atenção de que a etnografia trata-se de um empreendimento interpretativo que é construído fora de campo, norteado por diversos fatores que estão para além do campo, por exemplo, a historicidade do autor, as questões que dizem respeito ao seu contexto histórico e as preocupações presentes no seu ambiente acadêmico. Portanto, para além de ser uma pesquisa que demanda um árduo trabalho de inserção em campo e de envolvimento com um determinado grupo social, a etnografia também se caracteriza, segundo a visão de Geertz, enquanto um texto. Portanto, ao falarmos de etnografia, a partir desta perspectiva, estamos falando não apenas de procedimentos de pesquisa em campo, mas de toda uma postura interpretativa frente ao objeto de pesquisa e da forma como aquilo que foi presenciado em campo se transforma em texto.

Clifford Geertz define a etnografia enquanto um trabalho de descrição densa, um empreendimento que se caracteriza pela sua natureza microscópica, ou seja, pela análise minuciosa e em profundidade sobre uma parcela particularmente limitada do real, baseada na atenção aos detalhes, ao que é singular e ao mesmo tempo carregado de complexidade (GEERTZ, 2008). O que o autor busca defender com isso é que a etnografia se funda por “um conhecimento muito extensivo de assuntos extremamente pequenos.” (GEERTZ, 2008, p. 15). Assim, é a partir da interpretação da significação daquilo que é corriqueiro e ordinário que se busca construir interpretações mais amplas e análises mais abstratas sobre os fenômenos sociais.

É claro que a definição do que é etnografia não se trata de algo consensual, não só por divergências de posicionamentos teóricos, como também porque o “‘método etnográfico’ implica a recusa a uma orientação definida previamente”, tendo em vista que a própria teoria, que alimenta os pressupostos metodológicos da área, se aprimora pelo constante confronto ao qual é submetida com os dados novos que cada experiência de campo aporta (PEIRANO, 2014, p. 381). De tal forma, as definições metodológicas que apresento acima, sobre a etnografia, estão calcadas tanto numa linhagem malinowskiana de trabalho de campo, quanto nos pressupostos da antropologia interpretativa de Geertz. Esses vieses são pontos de partida para o meu empreendimento em campo para as minhas análises, contudo, não são tomados de

maneira “religiosa”, tendo em vista que, como é possível perceber no decorrer do trabalho, faço diversas adaptações dentro da minha abordagem. Algo que, particularmente, considero uma dinâmica que faz parte da etnografia.

### *A escolha das professoras*

Como já adiantava Clifford Geertz (2008, p. 16), os antropólogos não estudam as aldeias, mas nas aldeias<sup>10</sup>. Sem atentar para essa premissa básica, segui por um bom tempo trabalhando em minha pesquisa como se as professoras fossem o meu objeto de estudo, ao passo que elas eram a minha “aldeia” – nesse caso, não no sentido de lugar, mas no sentido de grupo a ser estudado. Contudo, ressalto que, por muitas vezes, é a curiosidade e o interesse que temos por uma aldeia, ou por um grupo, que nos leva, ao longo do tempo e por meio de muito esforço, a entender o que queremos e o que podemos conhecer e compreender através da sua observação.

No início do estudo, a minha ideia era basicamente acompanhar um grupo de diferentes professoras pertencentes a uma mesma escola, no intuito de comparar e compreender as suas relações entre as suas respectivas casas e a escola. Em meu projeto inicial, a proposta era acompanhar seis professoras de uma comunidade escolar à qual eu já era familiar. Contudo, após o início das atividades de campo, essa ideia foi sendo aprimorada e as variáveis de maternidade e conjugalidade foram adotadas como elementos de comparação<sup>11</sup>. Desta forma, minha orientadora e eu concordamos que o acompanhamento de três professoras com arranjos familiares distintos já renderia um bom estudo. Esta “medida” foi estabelecida como um limite mediador entre o que eu queria fazer, o que eu poderia fazer e o que eu não deveria deixar de fazer. Em alguns momentos chegamos a cogitar a possibilidade de inserir na investigação uma quarta professora, assim como pensamos que

---

<sup>10</sup> Na obra *A interpretação das culturas*, de 1973, Clifford Geertz chama a atenção de que “O *locus* de estudo não é o objeto de estudo. Os antropólogos não estudam as aldeias (tribos, cidades, vizinhanças...), eles estudam nas aldeias. Você pode estudar diferentes coisas em diferentes locais e algumas coisas – por exemplo, o que a dominação colonial faz às estruturas estabelecidas de expectativa moral – podem ser melhor estudadas em localidades isoladas. Isso não faz do lugar o que você está estudando.” (GEERTZ, 2008, p. 16, grifos do autor).

<sup>11</sup> Ainda que, como já mencionado, a discussão sobre a maternidade e a conjugalidade seja algo recorrente ao tratar sobre os encargos do universo feminino, a ideia de trabalhar com essas variáveis como elementos de comparação entre as professoras foi inspirada na leitura do artigo *Mulheres e Homens-cientistas: tempo, família e trabalho entre os cientistas sociais*, de Marina Cordeiro (2014). Neste artigo, a autora aponta que, no grupo por ela pesquisado, “a pressão temporal tende a ser maior entre mulheres do que homens, e que as questões do matrimônio e maternidade possuem impacto considerável no tempo disponível dedicado [pelas mulheres] à carreira – configurando uma desigualdade temporal com impactos no trabalho remunerado” (CORDEIRO, 2014, p. 13, trecho entre colchetes inserido por mim). Ao notar os diferentes limites e possibilidades das professoras a partir da maternidade e da conjugalidade, isso também acabou se demonstrando em minha pesquisa.

uma comparação com homens-professores também seria importante<sup>12</sup>, porém essas ideias não foram levadas adiante por diferentes motivos, sendo um dos principais a questão do tempo disponível para a realização do estudo.

O contrastante entre os arranjos familiares acabou se consolidando como um dos principais elementos de comparação entre as professoras ao longo da pesquisa, porém não foi o ponto de partida para a escolha de Clara, Mônica e Joana, mas algo que se desenhou com o desenvolvimento do trabalho de campo.

Como já mencionado acima, inicialmente a ideia era realizar uma pesquisa com professoras de uma mesma escola, a Escola Beth Lobo, um ambiente no qual eu já possuía aceitação, com o qual já estava familiarizado e onde conhecia muitas professoras, dentre as quais procurava algumas que me dessem abertura para conhecer as suas vidas e para acompanhar as suas rotinas. Sabendo disso, Jurema, minha orientadora, me indicou Clara, uma professora da referida escola que estava participando de um projeto com ela e que seria “uma pessoa *super* legal e acessível” para o meu estudo. Acatei a sugestão e a Jurema nos apresentou. Clara foi a primeira professora com quem realizei um encontro para tratar da pesquisa e, a partir daí, iniciou-se o meu trabalho de campo propriamente dito. Isso ocorreu em setembro de 2015. A Mônica e a Joana, respectivamente, a segunda e a terceira professoras a serem incluídas na pesquisa, eu já conhecia há um bom tempo, por vínculos estabelecidos entre os anos de 2012 e 2014, principalmente através dos estágios de final de curso que realizei na escola, onde trabalhamos juntos e desenvolvemos uma ótima relação, sendo nomes que já estavam em minha mente quando da realização do projeto de dissertação.

Após ter acompanhado a Clara por um período, em novembro de 2015, tive o primeiro encontro de pesquisa com a Mônica. Tendo em vista as evidentes diferenças entre os arranjos

---

<sup>12</sup> Estabelecer comparações mulheres professoras/homens professores foi uma possibilidade levantada em diferentes momentos ao longo da pesquisa. Contudo, ainda que trabalhos dessa natureza sejam de extrema importância, a minha intenção era outra. Como expliquei à Jurema certa vez, desde o início da pesquisa me propus a realizar um trabalho especificamente sobre mulheres professoras, pois o que eu queria não era estabelecer relações entre mulheres e homens dentro da categoria docente, mas comparar as vivências singulares de mulheres professoras, tendo em vista a sua inserção em uma sociedade totalmente marcada pela desigualdade de gênero, ou seja, compreender como diferentes mulheres, em condições particulares, com arranjos familiares diferentes, vivem enquanto mulheres e enquanto professoras? Advogando contra mim, poderia se dizer que Joan Scott, em seu famoso texto sobre a utilidade do gênero enquanto categoria de análise histórica, publicado em 1986, afirma que “estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo” (SCOTT, 1995, p.75). Contudo, ao delimitar o presente estudo especificamente a mulheres professoras, discuto as suas histórias, as formas pelas quais elas se relacionam com o mundo masculino e transitam em um sistema marcado por uma estrutura patriarcal. Portanto, ao estudá-las, não as tomo de maneira isolada, e nem teria como, pois, como afirma a própria Scott “o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens” (SCOTT, 1995, p.75), de modo que na simples contextualização social das vivências das professoras há uma série de relações de gênero que saltam aos olhos e reivindicam ser problematizadas, tal qual procuro demonstrar ao longo do estudo.

familiares das duas professoras – uma casada e sem filhos e a outra com uma filha, mas sem companheiro – percebi que aí havia algo a ser explorado. Foi então que a Jurema e eu decidimos que o contraste entre as vivências das três professoras, a partir das variáveis de maternidade e de conjugalidade (em suas presenças e ausências), seria algo importante para o estudo. Resolvemos, então, que para estabelecer comparações com os perfis familiares das duas primeiras professoras, seria interessante encontrar uma terceira cujo arranjo familiar se aproximasse da representação da família nuclear tradicional, o que definimos como uma professora com companheiro e filhos. Ao definir isso, ficou claro que essa terceira professora deveria ser a Joana, a quem convidei para participar da pesquisa em junho de 2016. Lamento ter demorado tanto para entrar em contato com ela, pois isso evidentemente acarretou em possibilidades de pesquisa diferentes em comparação às demais, influenciando em uma relação de menor duração e profundidade. Contudo, o que quero apontar com esse relato é que a escolha da Clara, da Mônica e da Joana para o estudo se guiou, antes de qualquer coisa, pela proximidade e pela existência de vínculos precedentes com cada uma delas, seja por minha parte ou por parte de minha orientadora. Foi uma escolha primeiramente baseada em relações pessoais, sendo que outros limitadores foram postos *a posteriori*.

À época de início da pesquisa, eu sustentava que o pertencimento das professoras a uma mesma escola era fundamental para a delimitação do meu estudo. Contudo, com o decorrer da pesquisa, houve mudanças, como era de se esperar: dentre diferentes transferências de escolas pelas quais um bom número de professoras passa ao longo do ano, a Mônica deixou a escola Beth Lobo, onde lecionava só na parte da manhã, para trabalhar em tempo integral em outra escola, a Bertha Lutz, onde já atuava no turno da tarde.<sup>13</sup> Interessante que essa mudança não representou qualquer empecilho para a continuação da investigação. Ao contrário, só me fez perceber que as professoras poderiam pertencer a instituições diferentes e até mesmo nem se conhecerem, que isso não impossibilitaria em nada a observação do que era importante para o estudo, tal qual ele vinha se desenvolvendo. Em outras palavras, o fato das professoras trabalharem especificamente na Escola Beth Lobo não era importante para a minha análise. O importante é que a delimitação dessa escola como ponto de partida para a escolha das professoras era uma busca, de minha parte, por um lugar

---

<sup>13</sup> Na verdade, isso já deveria ser esperado por mim, pois dificilmente conseguiria observar três professoras, tendo a garantia de que estivessem todas na mesma escola, ocupando os mesmos cargos ao longo de toda a pesquisa, tendo em vista que a transferência de uma escola para outra e a realocação funcional de professoras é algo comum na rotina escolar. Um pouco antes da transferência de Mônica, em uma situação invertida, Joana também conseguiu uma transferência. Até final de 2015, ela trabalhava em outra escola na parte da tarde e, a partir de 2016, conseguiu ser transferida para trabalhar no turno da tarde na Escola Beth Lobo.



seguro, no intuito de trabalhar com pessoas próximas, que eu já conhecia e julgava ter alguma noção do que esperar. Como fui ver, com o andamento do estudo, conhecer previamente as professoras não me garantiu necessariamente a segurança de que as coisas correriam como o esperado. De qualquer forma, partir de um lugar familiar sempre tem as suas vantagens, sendo algo que traz certa segurança ao pesquisador.

Importante ressaltar que a faixa etária não foi algo delimitado de maneira prévia à escolha das professoras, contudo, as três conformam um grupo geracional relativamente homogêneo: Clara com 40 anos de idade, Mônica com 49 anos e Joana com 45.<sup>14</sup> Além disso, todas elas possuem as suas vidas organizadas não apenas em função de si próprias, mas em torno de uma família: Clara é casada com seu companheiro, Francisco, há mais de 15 anos, enquanto Mônica tem uma filha que acabou de completar 15 anos, a Aurora, e Joana, por sua vez, tem um filho com 24 anos de idade, chamado Douglas, e outro com 7 anos, o Miguel, o qual teve com o seu atual companheiro, Leonardo, com quem vive há 14 anos. Elas também estão longe de serem professoras novatas, ao passo que possuem uma significativa experiência profissional. Todas vivem há no mínimo uma década a realidade do “chão da escola”. Portanto, são mulheres com uma significativa vivência de articulação entre a família e a docência.

#### *Inserção em campo (ou o caminho trilhado)*

A minha primeira coleta de dados para esta pesquisa data de outubro de 2014. Na época, eu estava preparando o projeto para a seleção de mestrado e resolvi fazer algumas perguntas para a minha mãe sobre a sua história e a sua vida enquanto professora, no intuito de explorar alguns pontos que me inquietavam (Como era conciliar as obrigações de esposa, dona de casa, mãe e professora? Por que havia escolhido essa profissão? Dentre outras coisas) e, quem sabe, obter ideias para a escrita da proposta de pesquisa. No áudio em que está registrada a nossa conversa, as respostas dela aos meus “como” e “por que” se misturam com o barulho de talheres batendo e água escorrendo, da louça sendo lavada por ela, após o almoço de domingo, tendo o restante da família já saído da cozinha.

Ao buscar inspiração para o meu projeto na figura de minha mãe, pela primeira vez me dei conta, por exemplo, que a mesa em que ela planejava aulas e corrigia trabalhos da escola

---

<sup>14</sup> Tomo como ponto de referência, aqui, não as idades que possuíam ao início da pesquisa, mas quando do encerramento do estudo, em 2017. Ao início do trabalho de campo, em setembro de 2015, Clara tinha 38 anos, Mônica 47 e Joana 43.

era a mesma utilizada para passar roupas. Móvel esse situado na área de serviço da casa, junto de freezers, da máquina e do tanque de lavar roupas, assim como de armários usados tanto para guardar utensílios domésticos, como para acomodar seus livros didáticos. Só então fui perceber como um simples espaço dentro de nossa casa, isto é a área de serviço, falava tanto sobre as vivências de minha mãe enquanto mulher e sobre o quanto as tarefas domésticas e escolares se entrelaçavam na vida dela, misturando-se em um todo quase que indissociável.

Inspirado por esse cenário, no início da pesquisa, a minha intenção estava em discutir as práticas cotidianas das professoras entre a casa e a escola, na busca de compreender a articulação entre as demandas do trabalho docente e as do trabalho doméstico e do cuidado da família, de modo a também compreender o entrelaçamento entre os papéis de professora, esposa, dona de casa e mãe na vida de diferentes professoras. Isso demandava acompanhá-las tanto na escola, como em suas casas e junto de suas famílias, a fim de perceber, por exemplo, como as tarefas trazidas da escola para o lar dividem espaço e tempo com as demandas do trabalho doméstico, tido historicamente como uma incumbência feminina. O que eu queria, além de observá-las na escola, era poder entrar na casa das professoras e conversar com elas, enquanto lavavam louça, ver como organizavam suas mesas, seus livros, seus armários, suas famílias, sua casa, sua vida, tal qual eu pude observar com a minha mãe. Ao longo do trabalho de campo, busquei de diferentes formas me aproximar da casa das professoras e de seus universos domésticos, bem como de suas famílias. Com duas das professoras obtive certo sucesso nisso, com a outra não. De toda forma, por diferentes razões, as quais exploro mais adiante, o espaço da casa foi o que eu menos tive acesso no tempo que passei com as professoras ou, ao menos, não consegui me inserir nele como almejava, para poder discutir questões relativas ao trabalho doméstico e às relações entre a casa e a escola, na medida em que me propunha. Por outro lado, tal como alertado pelas avaliadoras de minha pesquisa, na etapa de qualificação da dissertação, com o decorrer do tempo fui percebendo que as vivências das professoras e as suas formas de trabalhar com a condição de mulher trabalhadora não se explicava ou se resumia à dicotomia casa/escola e que entre essas duas esferas havia outros espaços e tempos pelos quais Clara, Mônica e Joana transitavam e aos quais eu deveria prestar mais atenção. Então, acabei trabalhando com o que estava ao meu alcance, ou seja, com todos os espaços e tempos possíveis de acessar, fossem eles quais fossem, encontrando as professoras onde e quando elas estivessem disponíveis, seja na escola, em casa, na rua, em protestos, em bares, cafés, lanchonetes e em diferentes eventos.

Para além da gravação realizada com a minha mãe, ao final de 2014, posso dizer que as minhas atividades de campo começaram em setembro de 2015, com o primeiro encontro

com a Clara, que foi seguido de um uma visita ao seu apartamento e de uma semana acompanhando-a na escola. Depois, em novembro, entrei em contato com a Mônica, sendo que voltei a encontrá-la em março de 2016, após as férias escolares, e logo já estava conhecendo a sua família, acompanhando uma cerimônia escolar de sua filha. Finalmente, em início de abril de 2016, tive o primeiro encontro com a Joana.

Quando realizei os encontros com a Clara e a Mônica, no final de 2015, ainda estava decidindo o que fazer ou que caminho seguir, digamos assim. Eu sabia que queria desenvolver uma pesquisa envolvendo mulheres professoras e as suas diferentes relações entre a casa e a escola e que, junto a isso, seria interessante observar a realidade de professoras com organizações familiares contrastantes, mas eu não sabia exatamente quantas professoras seria possível incluir na pesquisa e também ainda não tinha fixado os elementos de maternidade e de conjugalidade como parâmetros de contraste, algo que só foi ocorrer no início de 2016. De início, como já dito, a ideia era acompanhar um grupo de diferentes professoras pertencentes a uma mesma escola. Meu erro foi que, no final de 2015, com o início do trabalho de campo, ao invés de contatar o maior número possível de professoras para realizar um encontro falando sobre a realização da pesquisa, para, então, depois de conhecer um pouco cada uma, se necessário, realizar uma seleção com quais eu gostaria de aprofundar o estudo, me detive basicamente às duas primeiras e deixei para realizar qualquer contato com outra professora depois que definisse qual seria o parâmetro de comparação entre elas. Quando vi, já era meio de 2016 e, enquanto eu já havia desenvolvido toda uma relação de pesquisa com a Clara e com a Mônica, com a Joana eu ainda batalhava, em tentativas frustradas, para marcar um segundo encontro. Enquanto que com as duas primeiras eu já havia conseguido deixar claro que gostaria de acompanhar momentos de suas vidas pessoais e já estava até mesmo desenvolvendo isso, era possível perceber que a Joana ainda tinha o entendimento da pesquisa como algo mais restrito a encontros pontuais, na escola, para a realização de entrevistas. Algo que, infelizmente, não mudou até o final da pesquisa. Acredito que o lapso temporal para escolha e realização do primeiro encontro com essa professora foi um dos fatores que fez com que as minhas possibilidades de contato com ela e de conhecimento sobre o seu universo tenham sido bem mais restritos do que com a Clara e com a Mônica, sendo que eu não cheguei a ter a oportunidade de acesso à casa de Joana ou mesmo de conhecer a sua família, como aconteceu com as outras duas professoras. De toda forma, uma investigação sempre nos impõe possibilidades e limites, fatores sobre os quais muitas vezes não temos gerência. Sem falar que diferentes sujeitos de pesquisa também pressupõem diferentes aberturas para pesquisa, de modo que é um engano pensar que todas as pessoas vão

estar dispostas a se submeter ao excesso de exposição e de envolvimento de um estudo que pretende investigar suas vidas, seus perfis em redes sociais, sua profissão e suas famílias tão de perto. De tal forma, o trabalho de observação participante com as três professoras se desenvolveu de diferentes maneiras, como era de se esperar.



## 1 CLARA, MÔNICA E JOANA: CONHECENDO AS TRÊS PROFESSORAS<sup>15</sup>

Este capítulo tem por finalidade caracterizar mais detalhadamente as personagens principais deste estudo e, assim, apresentar melhor ao leitor quem são e como vivem as professoras Clara, Mônica e Joana, a partir do que me chamou mais a atenção, tendo em vista o norte da pesquisa e o que pude observar ao acompanhá-las. Assim, no subtítulo *2.1 Em busca de uma caracterização inicial*, descrevo, de forma geral, os principais aspectos que caracterizam o universo de cada uma das professoras, os quais eu acredito serem pontos de partida importantes para conhecê-las e compreendê-las dentro do estudo; em *2.2 Como cada uma se tornou professora*, apresento os relatos que me foram feitos por Clara, Mônica e Joana sobre como se tornaram professoras e sobre como vivem a profissão; já em *2.3 Grupos domésticos e arranjos familiares*, o foco fica em caracterizar as formas particulares de relações e organizações que envolvem os grupos domésticos e os arranjos familiares de cada professora.

Muitos antropólogos, como Malinowski, fotografaram os grupos estudados, suas moradias e suas formas de vida, apresentando tal material não apenas como uma forma de ilustrar as suas descrições, como também para corroborá-las. É importante mencionar que este material visual serve como um recurso explicativo, além de uma forma de registro para validar o dito<sup>16</sup>. Atualmente, o trabalho com fotografias em antropologia se estende a empreendimentos que procuram ir além da ideia de imagem como um registro que ilustra o dito, desenvolvendo a foto enquanto um recurso etnográfico que tem o seu próprio discurso, que dialoga com o texto (ao invés de simplesmente o reafirmar).

No caso da minha pesquisa, ainda que tenha tirado muitas fotos durante o trabalho de campo, assim como coletado e arquivado várias fotos publicadas pelas próprias professoras em seus perfis em redes sociais, praticamente não as utilizei, para não comprometer o anonimato dos sujeitos de pesquisa, compromisso firmado com as professoras desde o início das investigações e já anunciado na primeira nota de rodapé deste estudo. De toda forma, a partir de uma sugestão de minha orientadora, optei por utilizar *avatars* como forma de ilustrá-las em imagens. Pedi a um amigo, Bolívar Marini, familiarizado com a arte do

---

<sup>15</sup> Ao final deste capítulo, na página 80, apresento uma tabela com uma síntese dos dados básicos que aqui são apresentados sobre cada professora e também com informações sobre as pessoas que são relacionadas a cada uma delas, ao longo do estudo.

<sup>16</sup> Ao final de *Argonautas do Pacífico Ocidental*, Malinowski reserva uma seção específica para *Ilustrações e mapas mencionados no texto*, onde apresenta uma série de fotos sobre diversos aspectos da cultura nativa estudada (cf. MALINOWSKI, 1978, p. 373).

“rabisco”, para elaborar desenhos como uma forma de condensar a minha visão sobre cada uma das professoras. Assim, lhei e passei algumas fotos delas e fiz um *briefing*,<sup>17</sup> descrevendo tanto o estilo de desenho que eu queria (um desenho menos realista, em forma de cartum, mas sem a pretensão de ser uma caricatura), quanto o que esperava que fosse retratado em cada *avatar*, tais como características e expressões corporais que indicassem comportamento, como é o caso de roupas e poses, dentre outros elementos. Realizamos um trabalho colaborativo, no qual Bolívar me auxiliou a traduzir em imagem elementos que eu não sabia como expressar visualmente.

De maneira resumida, o termo *avatar* provém do hinduísmo, sendo utilizado para designar a forma assumida por divindades em sua materialização terrena. Mais recentemente, esse termo passou a ser extensamente utilizado para designar as identidades assumidas/construídas por pessoas para interagir em jogos de computador e em ciberespaços. Utilizo-me dele como uma forma de me referir aos desenhos elaborados sobre as professoras para evidenciar o quanto há de construção nessas ilustrações, assim como na escrita. Clara, Mônica e Joana, tal qual as apresento neste estudo, seja a partir dos *avatares*, seja a partir do texto, devem ser vistas como uma construção que faço sobre as professoras pesquisadas ao me propor interpretar as suas vivências. Construção essa, aliás, que também é precedida por uma construção delas sobre si mesmas, no momento em que me contam suas histórias e me falam sobre as suas vidas. De tal forma, o que ofereço não é uma visão objetiva e inequívoca, mas o que consegui ver a partir de uma perspectiva subjetiva, em um contexto limitado. Isso não quer dizer que as descrições e as discussões que apresento não têm fundamento em bases sólidas, apenas que não é possível encapsular a complexidade desmedida da realidade (sendo até mesmo a noção de realidade algo questionável). Portanto, ao apresentar Clara, Mônica e Joana e discutir as suas vivências singulares enquanto mulheres, o que apresento é uma ficção, tal como esse termo é tomado por Geertz (2008, p. 11), remetendo ao sentido original de *fictio*, enquanto “algo construído”, “algo modelado”. Em outras palavras, não trato de algo falso ou sem base factual, mas sobre uma interpretação que moldei a partir do que escutei, senti e observei em campo, estando essa interpretação, mesmo que fundamentada teoricamente e buscando um rigor analítico, inevitavelmente ancorada na minha visão de mundo e/ou ao horizonte que consigo perceber (ainda que uma das principais intenções de uma pesquisa seja fazer-nos avançar nesse horizonte). Como bem sintetiza Leonardo Boff:

---

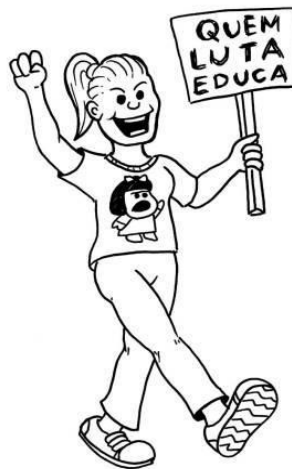
<sup>17</sup> *Briefing* (do inglês) é um termo muito utilizado no meio publicitário para designar as instruções e informações que são dadas por quem demanda uma determinada peça (seja um cartaz, um jingle, um vídeo, etc.) para explicar a quem irá realizar a tarefa de elaboração da peça o que se espera enquanto produto final.

“Todo ponto de vista é a vista de um ponto” (BOFF, 1998, p. 9). Assim, mesmo a análise mais aguçada é permeada de escolhas e intenções de quem observa, analisa e descreve.

## 1.1 EM BUSCA DE UMA CARACTERIZAÇÃO INICIAL

### 1.1.1 Clara

Figura 1 – Clara



Fonte: arte produzida sob encomenda por Bolívar Marini, em 2017.

Clara (40 anos) é uma professora que atualmente trabalha como alfabetizadora em turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental na Escola Beth Lobo, nos turnos manhã e tarde, atendendo em torno de 30 a 40 crianças no total. No que diz respeito ao trabalho no turno da manhã, atua como nomeada<sup>18</sup> desde 2012, por um concurso de 20 horas semanais. Já

---

<sup>18</sup> Como me explicaram Clara e seu marido, Francisco, existem diferentes terminologias que determinam a relação de vínculo de uma professora ou de um professor com o estado a partir do momento que esse se propõe a recrutar profissionais da educação para trabalhar em uma escola. Dentre essas terminologias, destaco os termos *concurusada*, *nomeada*, *contratada* e *convocada*. *Concurusada* é a professora aprovada em concurso público, mas que pode ainda não ter sido chamada para a posse de uma vaga em uma instituição de ensino. A *nomeação* é o que acontece com a pessoa que passa em concurso público e é chamada para empossar uma vaga existente. Portanto, a professora nomeada é aquela que, após aprovada, é chamada para assumir o cargo em uma escola. Os concursos podem ser de 20 horas ou de 40 horas, de forma que uma professora pode possuir tanto uma nomeação de 20 horas, como uma de 40 horas, ou até duas de 20 (conseguidas a partir de concursos diferentes), dentre outras variações com as contratações e convocações. A contratação e a convocação, por sua vez, são medidas de caráter emergencial (ao menos deveriam ser, mas se tornaram rotineiras) para a chamada de professoras e professores, para o suprimento de vagas em instituições escolares. A professora contratada passa por um processo de seleção diferente de um concurso, o qual se dá apenas pela análise de títulos e pela experiência profissional, sendo o processo de admissão mais rápido. Porém, a professora contratada não goza dos mesmos benefícios e direitos que uma concursada, tendo uma situação profissional menos estável. Há algum tempo atrás existia o contrato por tempo indeterminado, onde o vínculo só acabaria se a contratada ou contratado



no turno da tarde, atua como convocada pelo estado, desde 2014. Dessa forma, atualmente cumpre um regime de trabalho de 40 horas semanais, com total dedicação ao magistério público-estadual. Sua formação na área da docência teve início com um Curso Normal de magistério<sup>19</sup> (1997) concluído ainda na sua cidade natal. Trabalha como educadora há mais de 20 anos, tendo passado por diferentes escolas tanto públicas, quanto privadas, assim como atuado em projetos de formação de trabalhadores.

O meu primeiro encontro com a Clara foi em setembro de 2015, representando também o início do meu trabalho de campo. Quando marcamos nosso encontro, Clara sugeriu de conversarmos no café de uma livraria, no centro da cidade, um lugar onde seguidamente ocorrem atividades culturais como palestras e apresentações de artistas. Chegou vestindo uma camiseta preta com uma estampa da Mafalda<sup>20</sup> com um dos braços em riste junto à frase “Quem luta, educa!”, símbolos da greve estadual docente, que ocorria naquele momento, contra o parcelamento de salários realizado por parte do governo estadual da gestão Sartori. O cenário de greves e paralisações nas escolas acabou se estendendo ao longo de toda a pesquisa, tendo a professora se mostrado muito ativa nesses processos.

Clara é uma pessoa muito engajada politicamente. Sua militância política começou ainda no movimento estudantil, quando jovem. Hoje ela é uma professora extremamente envolvida na luta por melhorias nas condições profissionais da categoria docente, assim como por uma educação pública de melhor qualidade. Ela e seu marido, Francisco (57 anos), que também é professor, são filiados ao CPERS/SINDICATO<sup>21</sup> e participam ativamente na organização dos processos de greve.

---

pedisse exoneração do cargo, porém parece que os contratos atuais são todos em caráter temporário, os quais possuem prazo limite para encerrar. No processo de contratação, qualquer professor ou professora pode se inscrever, mesmo não tendo nenhum vínculo prévio com o estado, algo que na convocação é diferente. A convocação é uma chamada específica que o estado faz a uma professora ou a um professor, que já possui um vínculo com o magistério público-estadual, para cobrir uma vaga de trabalho que está em aberto, sendo a convocação muitas vezes realizada para a mesma escola em que a pessoa já atua. Assim, uma professora pode possuir uma nomeação ou um contrato de 20 horas de dedicação semanais e ser convocada para assumir mais 20 horas (como é o caso da Mônica, como veremos adiante).

<sup>19</sup> O termo magistério, de forma geral, serve para designar a categoria das professoras e dos professores. Já o curso de magistério, também conhecido como curso normal, trata-se de uma modalidade específica dentro da Educação Básica, a partir da qual se deu início a formação de professoras e professores no Brasil, sendo esta formação obtida em nível de Segundo Grau (atual Ensino Médio), habilitando à docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>20</sup> Mafalda é uma personagem da década de 60 do século XX, do cartunista argentino Quino. Em suas tirinhas, as quais são dotadas de forte cunho político, a personagem aparece constantemente realizando críticas a problemas da humanidade e bradando contra desigualdades e injustiças sociais. Por isso, sua figura é constantemente utilizada por movimentos políticos, para simbolizar o ideal de luta por um mundo melhor.

<sup>21</sup> “O CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, com a sigla CPERS/SINDICATO, é uma Entidade criada pela transformação da Associação Civil denominada ‘Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul’ em

Clara é uma professora diferenciada e trabalha com educação como poucas pessoas trabalham, assim como tem um conhecimento teórico-prático sobre alfabetização excepcional. Certo dia, eu estava acompanhando-a em aula e ela veio me mostrar trabalhos de seus alunos e explicar sobre as diferentes fases de alfabetização em que cada um se encontrava (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético, ortográfico, dentro uma série de outros termos e explicações). Ela também mencionou como o sucesso ou as dificuldades na aprendizagem de seus alunos se relacionavam com as situações familiares que cada criança vivia, entre estabilidades e instabilidades. Ela encara o seu labor como uma missão. É muito crítica ao engajamento e à dedicação de outras professoras ao magistério, de modo que existem posturas por parte de colegas que, para ela, são praticamente inaceitáveis, consideradas como um sacrilégio frente à importância que atribui ao trabalho de educar e ser professora. Isso fala muito sobre ela e sobre a centralidade que a educação, como um todo, possui em sua vida. Ser professora é algo quase que fundador da sua identidade, de modo que batalhar pela profissão, como ela faz com toda a sua dedicação ao trabalho em sala de aula e às greves, é batalhar pela sua vida. De tal forma, que, para ela, quem não atribui à profissão o mesmo sentido que ela atribui, ou quem não se dedica tanto quanto ela se dedica a essa causa, é como se estivesse atacando-a pessoalmente.

Proveniente de Moinho, uma cidadezinha de colonização alemã próxima da região metropolitana de Porto Alegre, que fica cerca de 350 km de Acampamento, a professora carrega consigo maneiras diretas de se expressar e de manifestar o que pensa. É uma mulher que “se coloca”. Possui atitude e opinião fortes: argumenta por seus posicionamentos e defende de maneira ferrenha aquilo em que acredita.

Relata não ter recebido quase nenhum apoio da família, com exceção de sua mãe, para estudar e conseguir se formar como professora e, assim, se acostumou desde cedo a ter que correr por conta própria atrás do que queria. Desde os 12 anos, concilia trabalho e estudo para dar conta de sua formação. Portanto, a sua luta pessoal pelos estudos e pelo trabalho fala muito sobre a forma como se posiciona em defesa de direitos sociais educacionais e trabalhistas.

Segunda a professora, desde que ingressou na pré-escola até hoje, só ficou sem estudar durante um ano. Além de possuir formação em curso de magistério, também é formada em

---

Sindicato, autônomo, sem vinculação político-partidária, nem discriminação de qualquer natureza, com duração indeterminada, sede e foro na cidade de Porto Alegre, e base territorial em todo o Estado do Rio Grande do Sul” (CPERS, 2014). Trecho retirado do artigo nº 1 do estatuto do CPERS/SINDICATO. Ainda que se denomine uma entidade sem vinculação político-partidária, o CPERS é um sindicato que tem sua origem fortemente vinculada ao Partido do Trabalhadores (PT) e é disputado, internamente, por diferentes correntes de esquerda.

Bacharelado em Ciências Sociais, Licenciatura em Sociologia, tem Pós-Graduação em Ensino de Sociologia e ainda busca terminar um curso de Pedagogia, sem falar em formações complementares buscados por conta própria, como cursos de curta duração sobre cooperativismo, empreendimentos solidários, educação política e até mesmo um curso sobre teologia franciscana, realizado em conjunto com o marido, que é um leigo atuante no meio franciscano.

Com 23 anos, em 2000, Clara deixou Moinho e mudou-se sozinha para Acampamento. Logo após ela ter chegado à cidade, conheceu Francisco. No mesmo ano, os dois foram morar juntos e se casaram. Atualmente, com mais de 15 anos juntos, o casal vive em um apartamento na região central da cidade e compartilha a sua rotina doméstica com o peludo e gordo Whiskat, um gato pacato e tranquilo que é o “xodó” da casa.

Francisco, que é formado em história e está em fase de terminar o seu doutorado na área, atua como professor na rede público-estadual (com dedicação de 20 horas semanais). Também é professor em uma universidade particular de Acampamento, a UNIGIO (trabalhando como horista, em um regime de trabalho que gira em torno de 20 horas semanais) e dá aulas em um curso de educação à distância (EAD). Ele e Clara compartilham dos mais diferentes aspectos cotidianos relacionados à profissão docente e à realidade escolar. Contudo, não foi necessariamente esse universo que os aproximou. Em 2000, ano em que os dois se conheceram, Francisco nem havia começado a sua licenciatura (algo que foi ocorrer apenas no ano de 2005). À época, ele ainda trabalhava como assessor no governo estadual sob liderança do Partido dos Trabalhadores (PT) e ela era coordenadora de um projeto de economia solidária. Assim, os dois acabaram se conhecendo dentro do meio político, na ocasião da realização de um orçamento participativo na cidade.

Desde que se conheceram, construíram uma relação de forte companheirismo e passaram por muitas dificuldades juntos, partilhando tanto de uma forte cumplicidade, como de apoio mútuo, ambos se esforçando para dar suporte um ao outro, quando a situação não vai bem para um dos lados (ou mesmo para os dois). Francisco deu um grande amparo à Clara, logo que ela chegou à cidade de Acampamento (passando por algumas dificuldades para se manter) e, da mesma forma, ela se responsabilizou por arcar com todas as contas da casa, quando ele decidiu deixar a política (ficando então desempregado, por certo período). Dessa forma, passaram por muita coisa de forma conjunta. Por isso, não é raro ver a Clara parabenizando o seu marido por uma conquista dele, se referindo a ela enquanto uma conquista do casal, como no caso em que relembra a data da nomeação do marido como professor do estado:

*Quatro anos de tua nomeação no estado [Francisco]... Sei que pra ti, assim como pra mim, foi uma conquista muito significativa. Sabíamos que a caminhada seria com muita LUTA.... És um ótimo PROFESSOR, nunca esmoreça, estarei sempre ao teu LADO.... Te amo (Postagem de Clara no Facebook).*

De maneira geral, como demonstram em várias mídias sociais e no contato pessoal, Clara e Francisco têm orgulho da sua história em conjunto, formam um casal feliz, que vive em harmonia. Em momentos que estive com eles, me contaram e recordaram com prazer e diversão diversas histórias sobre o seu relacionamento em meio às suas trajetórias profissionais e de militância política, como quando se conheceram e tiveram que manter o seu envolvimento escondido por um tempo, pois muitas pessoas alertaram a Clara para tomar cuidado com Francisco, pois ele, mais velho e mais experiente, estaria tentando usar de “tática 2” para atraí-la para o seu campo político no PT<sup>22</sup>. Algo que eles relembram dando risada.

Também é importante ressaltar que Clara possui uma profunda admiração pelo seu marido, sobre como ele é um homem culto, atencioso e que cuida dela. Em uma de nossas conversas, ela salientou a importância da atenção e do comportamento mais calmo dele, para a convivência do casal. Segundo a professora, ela é uma pessoa mais “estourada” e ele mais ponderado e mediador. Assim, como ela relata, às vezes, quando há um problema ou os dois se desentendem, ele deixa “baixar a poeira”, sai de perto, para depois ir conversar com ela. Segundo a professora, os dois nunca vão dormir brigados, pois, com os anos de convivência, um acabou aprendendo como lidar com o outro.

Um detalhe importante a ser mencionado aqui é que os nomes Clara e Francisco foram escolhidos pela própria professora para designar a ela e ao seu marido na pesquisa. No dia em que questionei se ela tinha alguma predileção por nomes para retratar o casal no estudo, ela abaixou a cabeça, pensou um pouquinho, e, num estalo, olhou pra mim com um sorriso e disse “Já sei! Clara e Francisco.” Eu, que sou ateu e não conheço religião para além das teorias sociológicas, tomei aquilo como dado e pensei “Bem, deve ter alguma coisa a ver com a Santa Clara e o papa Francisco”. Depois não pensei mais sobre o assunto, até um dia em que a minha orientadora, Jurema, me indagou “Tu perguntou pra ela por que ela escolheu esses nomes? Tu conhece a história de Santa Clara e São Francisco?” Eu, obviamente, respondi que não. “Então pergunta pra ela”, me disse a Jurema.

---

<sup>22</sup> A expressão “tática 2” é utilizada no meio político, principalmente no movimento estudantil, para se referir a situação onde algum militante político busca utilizar do flerte e do charme para atrair uma pessoa para dentro do seu grupo político. Ou seja, ao invés de buscar um convencimento a partir de ideias e argumentos, utiliza da sedução, de modo que quem é atraído para um grupo político a partir da “tática 2” não tem conhecimento e entendimento do viés ideológico e das propostas do mesmo.

Antes de falar sobre o assunto com a professora, fui pesquisar um pouco sobre Santa Clara e São Francisco (duas santidades cristãs que eu nem sabia que estavam relacionadas). Então descobri um pouco sobre a história de São Francisco, a sua vida religiosa voltada à pobreza e à simplicidade, assim como a sua busca por reconstruir a Igreja, a partir do que seria um retorno às suas origens, tendo em vista o exemplo do próprio Cristo, enquanto alguém simples e que se doava ao próximo. Também descobri a existência de toda uma história de envolvimento entre Santa Clara e São Francisco, muitas vezes relacionada à ideia de amor romântico. A história revela que eles se conheceram quando ela tinha 16 anos e ele cerca de 30 (BOFF, 2012). Posteriormente, Santa Clara foge de casa para unir-se à ordem franciscana e à sua causa. Há os que defendem que o sentimento nutrido um pelo outro era um amor paterno e filial,<sup>23</sup> isto é, um cuidado dele para com ela e uma grande admiração e respeito dela para com ele, mas o que parece ser consensual é a ideia de que, como afirma Leonardo Boff, os dois cultivaram três paixões em conjunto ao longo da vida: “a paixão pelo Jesus pobre, a paixão pelos pobres e a paixão um pelo outro.” (BOFF, 2012).

Quando me encontrei com a professora, no final da pesquisa, questionei sobre a escolha dos nomes e ela, além de me explicar a relação entre Santa Clara e São Francisco, também me contou uma história muito interessante sobre ela e seu marido. A professora, que é luterana de família, disse que foi a partir do seu marido que conheceu a ordem franciscana e “um lado ‘mais humano’ da Igreja Católica”. Afirma que, ao se casar, acabou também se juntando à ordem franciscana (ainda assim, sendo menos atuante que Francisco) e conta que os dois tiveram um casamento bem simples, mas muito bonito, com todo um ritual franciscano, com um frade como celebrador do matrimônio, Francisco vestindo uma roupa simples e sandália e ela usando um vestido simples e flores na cabeça.

Após ter realizado a minha busca e ter conversado com a professora, passei a perceber algumas semelhanças entre a história de Santa Clara e São Francisco e a relação de Clara e Francisco, tendo em vista que, como os santos, o casal nutre uma série de paixões e lutas em comum. Luta por uma educação pública de maior qualidade e por melhores condições de trabalho no âmbito da profissão docente, assim como participam ativamente de movimentos vinculados à Igreja Católica na busca por um mundo melhor e com mais igualdade social. Como símbolo de sua união e de seu compromisso com esses ideais, ao invés de usarem uma aliança de metal, Clara e Francisco usam anéis de tucum (chamados por Clara de anéis de

---

<sup>23</sup> “Entre Clara e Francisco havia certamente um fortíssimo vínculo também humano, mas de tipo paterno e filial, não sponsal. Francisco chamava Clara de sua ‘plantinha’, e Clara chamava Francisco de ‘nosso pai’.” (CANTALAMESSA, [2017?]).

ticum) – um anel feito de madeira de uma palmeira da Amazônia, de mesmo nome, e que serve como “um símbolo usado [em setores específicos da Igreja Católica, vinculados aos ideais da Teologia da Libertação] por aqueles/as que acreditam no compromisso preferencial das Igrejas com os pobres.” (PASTORAL DA JUVENTUDE, 2009).

### 1.1.2 Mônica

Figura 2 – Mônica



Fonte: arte produzida sob encomenda por Bolívar Marini, em 2017.

Mônica (49 anos) é uma professora de biologia dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que trabalha com educação há mais de 24 anos. Um pouco após terminar o seu curso de graduação, começou a trabalhar em uma escola privada, em 1993, e fez um concurso para trabalhar como professora estadual em uma cidadezinha pequena, a uns 30 km de Acampamento. Ela foi aprovada em primeiro lugar, tendo começado a sua carreira como professora no magistério público estadual no início de 1994.

Quando a conheci, ela trabalhava de manhã na Escola Beth Lobo e na parte da tarde na Escola Bertha Lutz – ambas as instituições estaduais, situadas no centro da cidade de Acampamento –, mas, logo após o início da pesquisa, como já mencionado anteriormente, ela conseguiu uma transferência e passou a trabalhar em tempo integral na Bertha Lutz, dando aula para cerca de 300 estudantes, entre os turnos manhã e tarde, atendendo a 11 turmas de primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio. Atualmente, dentro do seu regime de

trabalho de 40 horas semanais como professora do estado, possui uma nomeação de 20 horas, desde 1994, e uma convocação indeterminada, desde 2012.

Eu conheci a professora Mônica uns três anos antes de começar a pesquisa. Trabalhamos juntos durante um tempo, em um núcleo de pesquisas na universidade e, após isso, ainda tive o privilégio de sua companhia em meu estágio escolar, entre 2013 e 2014. Como Doc fez com Foote Whyte, quando da sua primeira vez em um ponto de jogo em Corneville, o apresentando a todos como “meu amigo Bill” (WHYTE, 2005, p. 299), Mônica me apadrinhou na escola em que realizei o estágio, prontamente usando de suas credenciais de “nativa” para me inserir no grupo de docentes e esclarecer quanto à natureza da minha presença no local. Em um dos meus primeiros dias de estágio, ao me ver meio perdido no corredor da escola durante o recreio, ela me levou pelo braço à sala de professores e me apresentou a todas e todos dizendo “Este é o William. Ele é professor estagiário. Ele trabalhava comigo na universidade e vai trabalhar com a disciplina de Sociologia” e, em seguida, eu já estava tomando café e conversando com as suas colegas. Nas reuniões, eu procurava sempre sentar ao seu lado e Mônica, por sua vez, sabia de antemão das dificuldades e dúvidas de um novato e me explicava tudo que julgasse ser importante naquele ambiente. Assim, pensei que ela poderia ser alguém de fácil acesso para o estudo, além de ser uma pessoa importante para me ajudar a explorar o universo docente, pois como bem pontua Lícia Valladares (2007, p. 154), “Uma observação participante não se faz sem um ‘Doc’, intermediário que ‘abre portas’ e dissipa dúvidas junto às pessoas da localidade”. Como já mencionado, em novembro de 2015 lhe fiz o convite, ela se mostrou inteiramente disponível e tivemos nosso primeiro encontro relacionado à pesquisa. Marcamos uma entrevista na escola, na parte da manhã, em um espacinho de tempo que estava sobrando em meio à sua rotina atribulada. Após essa entrevista, fui encontrá-la novamente apenas em março de 2016, após as férias escolares, momento a partir do qual passei a acompanhá-la com maior frequência.

Se fosse para usar um substantivo para definir a professora Mônica, eu ficaria dividido principalmente entre termos como “ação”, “energia”, “motivação”, dentre outros que estão relacionados à atividade e ao que gera movimento. Já os seus alunos, muito criativos, resolveram chamá-la simples e carinhosamente de Espoletinha. Apelido que ela usa para se apresentar nas redes sociais e para divulgar o seu trabalho como professora. Em tom de censura, ouvi, certa vez, uma professora comentando no corredor da escola: “Eles [os estudantes] chamam ela assim e ela ainda gosta!” Ela não apenas gosta, ela adora! E por que não gostaria? Ela é assim mesmo: baixinha, com as pernas curtas, o cabelo tingido de vermelho, sempre muito alto astral, se movimenta em um ritmo frenético, transmitindo alegria

por onde passa, como se estivesse sempre queimando pela força de propulsão de uma espoleta. Nunca para (ou quase nunca). É uma pessoa que contagia por sua simpatia e sua disposição.

Frequentemente, se envolve em projetos novos e em diferentes atividades em paralelo às aulas na escola. Quando a conheci, em 2012, além de trabalhar em duas escolas, ela também dava aula em cursinho, participava de um núcleo de pesquisa (onde nos conhecemos) e ainda desenvolvia um projeto de rádio escola com alguns de seus alunos. Contudo, a partir de 2015, e durante todo o período de desenvolvimento da pesquisa, Mônica canalizou os seus esforços nos tempos disponíveis para dar aulas particulares, por conta própria, tendo em vista a necessidade de complementação de renda, principalmente em decorrência dos atrasos e parcelamentos de salário do funcionalismo público estadual, no período citado. Atividade essa que acabou levando-a a trabalhar praticamente 60 horas por semana.

Enquanto a satisfação da Clara está em ver o progresso de seus pequenos na alfabetização, muitos terminando o ano letivo escrevendo em letra cursiva, uma das grandes satisfações da Mônica está em ver os jovens do final do Ensino Médio sendo aprovados no vestibular, para ingressarem em cursos superiores, algo que considera muito importante para o futuro deles. Em suas aulas, procura preparar os estudantes para os processos seletivos de ingresso ao Ensino Superior, mas não se restringe a isso, pois é uma professora muito criativa nas suas formas de abordagem. Seguidamente, constrói maquetes, realiza experimentos e leva os estudantes para o laboratório da escola, a fim de tornar os assuntos da biologia mais palpáveis e acessíveis. Assim, quando vai ensinar questões relacionadas à botânica, ao invés de simplesmente ficar dentro da sala de aula mostrando desenhos e esquemas de plantas, opta por levar os alunos para o lado de fora, para observarem as plantas do pátio da escola.

Mesmo passando pouco tempo em casa, Mônica acompanha de perto a rotina da sua filha, Aurora, a qual cria sem a presença do pai, tendo em vista que o seu marido faleceu quando a menina tinha apenas 3 anos. Ao longo do dia, quando não estão juntas, Mônica troca mensagens e ligações com a filha para saber da sua rotina. Elas sempre estão se comunicando e são muito unidas, tendo uma forte relação de amizade. Mônica tem sua vida orientada, sobretudo, nessa relação, sendo uma mãe extremamente dedicada. Em verdade, boa parte do excesso de trabalho desempenhado por ela se explica pela preocupação em proporcionar boas condições de vida para a filha Aurora.

Aurora é uma adolescente que completou 15 anos em 2017. Uma menina inteligente, alegre, simpática e perspicaz e que está decidida que quer ser uma neurocirurgiã. No decorrer da pesquisa, acabei me tornando amigo dela, assim como já era de sua mãe. Ela não apenas



esteve muito presente em diferentes momentos da pesquisa, como também se demonstrou interessada pelo estudo, sendo que seguidamente me indagava, buscando entender o que eu estava pesquisando, manifestando grande interesse de ler a dissertação depois de finalizada. É claro que todo esse interesse não ocorreu simplesmente por uma iniciativa isolada sua, mas, em boa parte, porque a Mônica me possibilitou uma grande abertura à sua família, fazendo questão que as pessoas ao seu redor soubessem da pesquisa, principalmente a sua filha. Certo dia, depois de eu ter disponibilizado à Mônica um texto preliminar do estudo, redigido para um processo de avaliação e qualificação da minha pesquisa, a professora veio me dizer, com bastante empolgação: “Adivinha quem leu o texto para mim?!” Ela havia chegado em casa após um dia inteiro de trabalho e dado o texto para a filha ler em voz alta para que as duas acompanhassem juntas o que eu contava sobre elas.

No início de 2016, Aurora conseguiu passar por um processo seletivo difícil e extremamente concorrido para cursar o Ensino Médio em um colégio militar, em uma instituição muito renomada na cidade. No final de 2015, Mônica comentava que a filha estava se preparando intensamente, estudando em um cursinho específico para a prova de ingresso no colégio militar, e que elas estavam numa expectativa muito grande. Em março de 2016, quando nos reencontramos, a professora veio me contar com os olhos brilhando e com um “sorriso de orelha a orelha” sobre a aprovação da filha, comentando sobre o quanto havia sido difícil e batalhado o processo seletivo, sem esquecer de mencionar todos os gastos que teve no investimento em cursinho preparatório para a filha, assim como os gastos a mais que teria com uma série de uniformes e materiais para comprar para a filha com o ingresso na instituição. A professora vive as conquistas da filha como suas, o que não deixa de ser uma verdade, porque são conquistas que derivam em muito dos seus esforços e do seu empenho. Portanto, não deixa de lembrar-se da carga que elas carregam.

O marido da Mônica, Pedro, faleceu de câncer aos 32 anos, em 2006, após 12 anos de casamento com a professora. Os dois se conheceram quando ele era aluno dela em um curso supletivo<sup>24</sup> (atual EJA – Educação de Jovens e Adultos), tendo a Mônica 24 e o Pedro 20 anos. Após um ano, já estavam casados. A professora revela que foi uma história bonita e ela se encantou por aquele homem “diferente, malandro, sabe?”. Ele gostava de correr de moto, jogar futebol e de se divertir, só que era muito “largadão”. De acordo com ela, os trabalhos que o marido tentava desempenhar não davam muito certo, de modo que era ela quem sempre “segurava a casa”. Com a ajuda dos pais da Mônica, ele até chegou a abrir uma oficina na

---

<sup>24</sup> Atual Educação de Jovens e Adultos (EJA).

garagem da casa, “só que trabalhava com tinta e também fumava e bebia demais”. Assim, se encadeavam uma série de fatores que, na visão da professora, já não colaboravam muito para a sua saúde. Em 1998, descobriram que ele estava com câncer, aos 28 anos. Ele fez tratamento com sessões de quimioterapia e conseguiu superar a doença. Depois disso, o casal teve que esperar cinco anos para tentar ter filhos, devido aos efeitos da quimioterapia. Após esse período, a Mônica engravidou da Aurora. Contudo, como Mônica conta, após três anos do nascimento da filha, o câncer voltou e se espalhou rapidamente, sendo que Pedro faleceu em meio ano.

A mãe da Mônica, Lúcia, também já é falecida. Morreu em 2008, de um derrame cerebral, dois anos após a morte de Pedro. Já o pai de Mônica, o Vô Adão, completou 81 anos em 2017, firme e forte, tocando gaita e dançando valsa. Ele é uma pessoa muito ativa e alegre (sinal de que a filha tem por quem puxar), assim como muito presente na vida da Mônica e da Aurora. Aliás, ele, Mônica e Aurora moram na mesma casa, com o detalhe de que não no mesmo espaço. Trata-se de um sobrado, em que os andares não são conectados internamente (a parte de cima foi construída a parte, para Mônica morar com o seu marido). O Vô Adão vive na parte inferior, onde tem as suas coisas e a sua própria rotina, enquanto Mônica e sua filha vivem na parte de cima. Certa vez, enquanto eu estava na casa da Mônica, ouviu-se um barulho de escapamento de carro em frente a casa e então a professora me disse “Isso é o pai saindo com o ‘fuquinha’ dele para ir jogar bocha”. Eles se dão muito bem. Seguidamente, Mônica sai com o seu pai para alguma festa ou outro tipo de evento. Apesar da idade, Adão não é uma pessoa dependente. Muito pelo contrário, durante a pesquisa, presenciei muitas situações e ouvi da própria Mônica relatos sobre como ele a auxilia, tanto financeiramente, quanto com cuidados com a Aurora.

Após a morte da esposa, Adão encontrou uma nova companheira: Ilda, uma senhora de 78 anos, vizinha que mora em uma casa no outro lado da rua, que também é viúva. Os dois não moram na mesma casa. Continuaram cada um tendo o seu cantinho, mas constantemente estão juntos, afinal é só atravessar dois portões e se encontram.

Após a morte do marido, a professora Mônica teve diferentes relacionamentos, alguns mais sérios e outros nem tanto, como conta. Por diferentes motivos, não voltou a ter uma vida conjugal, mas é uma pessoa com uma vida amorosa bem resolvida. Tem o seus “*crushs*”<sup>25</sup>, como ela mesma diz, mas nada que seja muito sério, conforme adverte. Sendo uma pessoa

---

<sup>25</sup> *Crush* é uma palavra da língua inglesa que, em sua tradução literal para o português, significa esmagamento. Atualmente é utilizada enquanto gíria para designar uma “queda” ou uma paixão por alguém, assim como para se referir a esse alguém. Dessa forma, pode-se dizer “ele/ela é meu *crush*”.

que interage muito no meio virtual, a professora também tem um *Tinder* – um aplicativo de smartphone para a localização de pessoas para encontros românticos, que se popularizou desde o ano de 2014 – e a partir daí consegue conhecer pessoas novas para sair e se divertir, dentro da sua vida agitada de professora.

### 1.1.3 Joana

Figura 3 – Joana



Fonte: arte produzida sob encomenda por Bolívar Marini, em 2017.

Joana (45 anos) é professora de geografia e atua nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio na Escola Beth Lobo, nos turnos manhã e tarde, atualmente cumprindo uma carga de 37 horas semanais. Ainda que seja formada em geografia, a professora atende a diferentes disciplinas, para poder completar a sua carga horária em uma única instituição e poder ficar trabalhando perto da família. Quando lhe acompanhei, no segundo semestre de 2016, em aulas no turno da manhã, ela se ocupava não apenas da disciplina de geografia, como também das de ensino religioso e seminário integrado<sup>26</sup> para turmas de primeiro e segundo ano do Ensino Médio. Atualmente, trabalha com onze turmas

---

<sup>26</sup> Seminário integrado foi uma disciplina inserida no currículo do Ensino Médio do Rio Grande do Sul, a partir da Reforma Curricular realizada pelo governo Olívio Dutra, em 2012, na então proposta do Ensino Médio Politécnico. A disciplina basicamente foi apresentada como um espaço para integração dos conteúdos das demais matérias escolares a partir da realização de projetos multidisciplinares.

entre o Ensino Fundamental, o Curso Normal e o Ensino Médio, atendendo a cerca de 300 estudantes no total. Atua na escola Escola Beth Lobo como contratada desde 2012. Em 2013, passou em um concurso do estado, só que até o término da pesquisa ainda não havia sido chamada para nomeação. Trabalha no campo da educação a aproximadamente 12 anos, tendo passado por diferentes instituições desde que se formou, em 2005.

O meu primeiro encontro com a Joana, relacionado à pesquisa, foi em início de junho de 2016. Encontramo-nos na escola, no final de uma manhã em que os estudantes haviam sido liberados mais cedo e as professoras tinham uma reunião para tratar sobre o andamento da greve. Ao entrar no prédio da instituição, fui perguntar pela professora para uma pessoa que estava no corredor e Joana logo apareceu. Estava no lado de fora, aos fundos da escola, fumando o seu habitual cigarro e me esperando. Assim como no caso da Mônica, eu também já conhecia a Joana antes da pesquisa. Sendo ela professora de geografia no Ensino Médio, nós participamos de diversas atividades em conjunto no período de meu estágio escolar, como, por exemplo, de reuniões de planejamento e avaliação da área de humanas (reunindo professoras e professores das disciplinas de filosofia, geografia, história e sociologia). Por termos um bom relacionamento e por ela ser uma pessoa falante e extrovertida, eu acreditava que não teria grandes dificuldades para o desenvolvimento da pesquisa, especialmente no que diz respeito a sentarmos e conversamos sobre a sua vida pessoal.

Joana é uma pessoa extrovertida, descontraída, alegre e tem uma conversa muito agradável. Contudo, também é uma pessoa muito ansiosa, como ela mesma confessa, sendo que já teve problemas de depressão e parou de dar aula por um tempo, devido a um problema na tireoide, o qual ela relaciona com o excesso de trabalho que se submeteu, em um período de sua vida. Além do mais, fuma compulsivamente. Quase que religiosamente, encontra-se com alguns colegas, que também fumam, aos fundos da escola, durante o recreio e, em frente à escola, ao final do turno de trabalho.

A professora, que é natural de Acampamento, atualmente vive com o seu companheiro, Leonardo (38 anos), e seus dois filhos: Douglas, já com 24 anos (que está na universidade) e Miguel, o seu pequeno, de 7 anos (que acaba de entrar na escola). Até pouco tempo atrás, também se fazia presente na família a sua mãe, Lisete (mais conhecida como “Dona Lis”), uma pessoa central na vida de Joana, que sempre esteve presente lhe dando suporte, e que, infelizmente, faleceu de forma inesperada, em início de 2017 (com 69 anos), deixando a professora muito abalada.

Como aparece de forma mais detalhada adiante, o pai de Joana se separou de sua mãe, Dona Lis, quando a professora ainda era adolescente, deixando a esposa encarregada por

criar, sozinha, três filhos (Joana possui uma irmã mais nova e um irmão mais velho). Essa situação é relatada pela professora como muito difícil. Algo que, mais tarde, de certa forma, acabou se repetindo com ela, ao ter sido abandonada pelo pai de seu primeiro filho, após uma gravidez não planejada, aos 19 anos de idade. Sendo muito jovem, Joana ainda morava com a sua mãe quando engravidou do primeiro filho e não possui meios para se sustentar. Dona Lis, que já criava os três filhos sozinha, foi o porto seguro para Joana e seu filho, não apenas dando moradia e suporte financeiro, mas atuando ativamente na criação do neto, possibilitando que sua filha pudesse estudar e ter uma profissão. De tal forma, a formação de Joana como professora e o seu ingresso na profissão foram bastante tumultuadas, tendo em vista que, ao começar o curso de geografia, já tinha um filho pequeno para criar. Assim, a professora teve que trabalhar em concomitância a realização do seu curso. Após formada, chegou a enfrentar jornadas de trabalho de até 60 horas semanais, buscando sustentar o seu filho e quase não tendo tempo para vê-lo.

Conforme a professora relata, após ter o primeiro filho, chegou a ter alguns relacionamentos e houve alguns homens com quem até cogitou ter algo mais sério, mas não ficou com nenhum por achar que eles “não se encontrariam com a criança”, o seu filho Douglas, até que encontrou o Leonardo:

Aí, quando eu tinha trinta anos... É, aí meu filho tinha dez... Eu conheci o Leonardo que é esse que eu tô hoje, né? Conheci ele (ele é sete anos mais novo que eu) e eu pensava muito, assim, em achar alguém que pudesse ser meu companheiro e que fosse bom pro meu filho. Pensava muito em relação a ele, né? [...] Aí não sei quanto tempo eu fiquei com ele. Acho que cinco ou seis anos e a gente foi morar junto. Eu não casei. Eu não sou casada, até hoje. A gente só foi morar junto, daí eu engravidei do Miguel [o filho mais novo]. Aí hoje o Miguel tem seis anos [idade na época de realização da entrevista].

Atualmente, o casal está junto há 14 anos e a professora afirma, com satisfação, que consegue ser uma mãe mais presente, tendo em vista a possibilidade de poder se dedicar apenas a uma escola, localizada praticamente do lado da sua casa. Além disso, ao contar com a presença paterna na figura de Leonardo, pode trabalhar menos e se dedicar mais à família e a acompanhar de perto o crescimento de Miguel, o filho mais novo.

Como aparece mais adiante, Clara afirma que o seu sonho não era ser professora, mas, ainda assim, é uma professora que gosta da sua área de trabalho (a geografia), assim como afirma que gosta do contato com os estudantes e da dinâmica do trabalho na escola. Pelo que percebi, se dedica dentro de suas possibilidades, propondo aos estudantes projetos que os permitam sair da sala de aula, tais como a realização de teatros temáticos e discutir sobre

temáticas novas. Ao mesmo tempo, por algumas vezes, não sabe o que fazer com os conteúdos das disciplinas que tem para ministrar que não são da sua área de formação, por se deparar com assuntos que fogem muito da sua alçada, como ter que discutir, na disciplina de Ensino Religioso, a noção de “transcendente”, a partir da problematização da antropomorfia em desenhos animados, para, então, tratar da representação de deidades nas religiões, como acompanhei em uma aula, de modo que, nesses casos, acaba tendo que recorrer a soluções mais paliativas, como pedir para que os alunos façam pesquisa sobre o tema em questão na internet. Uma solução mais cômoda, mas que não quer dizer que a professora é acomodada. Na verdade, como veremos adiante, acaba sendo um retrato da professora que, desmotivada pela exposição a condições insatisfatórias para a realização de seu trabalho, acaba se blindando defensivamente em razão do “drama da negação de reconhecimento” de seu trabalho (cf. p. 129 deste estudo).

## 1.2 COMO CADA UMA SE TORNOU PROFESSORA

Com cada uma das professoras foi realizada uma entrevista aberta no primeiro contato de pesquisa pedindo, de forma geral, para que contassem um pouco sobre si, sobre suas famílias e sobre como acabaram se tornaram professoras, assim como foram realizadas outras entrevistas, no decorrer da pesquisa, com a finalidade de obter informações complementares aos relatos iniciais e às minhas observações em campo. As histórias apresentadas a seguir, sobre como cada uma se tornou professora, se tratam de construções feitas por mim, a partir da seleção do que me foi dito, em diferentes entrevistas, e do que observei e/ou escutei em diferentes momentos em campo. Construções a partir das quais busco evidenciar questões-chaves que, dentro da narrativa de cada professora, parecem ser elementos que sintetizam as suas principais conexões com a profissão.

“Ao contar histórias, as professoras entrevistadas se transfiguram, voltam a um passado, revivem-no, seus olhos brilham ao descobrir que o que viveram teve importância, está sendo pesquisado e não será perdido pela História.” (FREITAS, 2000, p. 13). Nesse caminho, a narrativa acaba também se configurando como uma possibilidade de autorreflexão para o pesquisado, enquanto um momento de reconstrução de suas memórias<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Marco Antonio Gonçalves, Roberto Marques e Vania Zikán Cardoso fazem alusão à questão da autorreflexão, tendo como base a autobiografia de um índio Winnebago, publicada em 1926, por Paul Radin, onde “Radin chama atenção para o fato de que o material biográfico de seu informante foi-lhe transmitido de um modo autorreflexivo na relação estabelecida entre eles. Não se tratava de uma biografia heroica em que o indivíduo resalta suas qualidades e seus enfrentamentos na vida, mas de uma forma de elaboração de vida que se construía

Falar sobre si e sobre a sua história não é algo simples. Colocarmo-nos em perspectiva diante do nosso passado, na busca por atribuir sentidos a acontecimentos e no esforço de estabelecer conexões entre eles, de modo a construir uma projeção do eu, exige um trabalho de seleção e organização de memórias. Ao falarmos sobre nós, nos vemos obrigados a diferenciar aspectos que consideramos essenciais dos que percebemos enquanto alegóricos em nossas vivências, assim como a distinguir níveis de importância para os elementos que pinçamos para moldar o “eu”, no intuito de dispô-los em uma narrativa coerente.

Joana, por exemplo, quando lhe pedi para me contar um pouco sobre a sua história como professora, ponderou: “Eu não sei desde quando eu começo falar. Deixa eu pensar”. E essa é uma boa pergunta: por onde começar? Onde está o elemento desencadeador de uma história?

Cada uma das professoras começou tratando de acontecimentos diferentes, buscando neles, ou a partir deles, um fio condutor de suas narrativas ou um elemento marcante de suas histórias para, junto de outros acontecimentos e fatores, dar sentido às suas relações com a profissão e explicar como ela apareceu enquanto uma possibilidade em suas vidas.

### 1.2.1 Clara e a luta pelos estudos

A narrativa de Clara sobre o caminho por ela trilhado até se tornar professora começa justamente pelo relato sobre a primeira barreira que teve que enfrentar, ainda dentro da família, para continuar estudando.

Proveniente de Moinho, uma cidadezinha pequena com a economia centrada na indústria calçadista, filha de mãe faxineira e pai vigia, Clara acabou sendo uma figura desviante do padrão de vida esperado dentro de sua família, onde as crianças estudavam apenas até o final do Ciclo Primário<sup>28</sup> e depois paravam para trabalhar. Foi a única pessoa,

---

na própria narração. Era a intenção do índio Winnebago que, ao proferir um discurso em que abordava seu *self*, acha a própria explicação de seu modo de ver o mundo, de sua cultura.” (GONÇALVES; MARQUES; CARDOSO, 2012, p. 24).

<sup>28</sup> O Ciclo Primário (ou Ensino Primário) compreendia o primeiro nível da formação escolar no Brasil até 1971, sendo composto por quatro séries, as quais divididas em quatro anos (correspondendo aos atuais Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Até essa época, para dar continuidade aos estudos, era necessário realizar um exame de admissão, o qual habilitava ou não o estudante para o ingresso ao Ginásio (ou Ensino Ginasial), etapa escolar seguinte, também com duração de quatro anos (corresponde aos atuais Anos Finais do Ensino Fundamental). Os exames de admissão ao Ginásio, de caráter obrigatório para a progressão a próxima etapa de ensino, eram rigorosos e muito disputados, sendo que serviam como filtros para tornar o número de ingressantes compatível à quantidade de vagas existentes. Algo que fazia com que o prosseguimento dos estudos fosse predominantemente restrito às camadas sociais superiores. Na sequência do Ginásio ainda vinha o Colégio (ou Ensino Colegial), etapa escolar composta de três anos (correspondente ao atual Ensino Médio), onde os estudantes deveriam escolher entre o curso clássico ou científico. Para um maior detalhamento sobre o ordenamento do ensino escolar

dentre um total de seis irmãos (cinco mulheres e um homem), a prosseguir nos estudos e ainda alcançar uma formação de nível superior.

Como a professora explica, ela foi a “temporona” da família. Quando nasceu, os seus irmãos já eram grandes, muitos já maiores de idade, de modo que o contexto educacional já era diferente do vivido à época de alfabetização de seus irmãos: a antiga divisão entre Primário, Ginásio e Colégio havia dado lugar à organização escolar dividida entre o Primeiro e o Segundo Grau, onde a continuação dos estudos para além dos quatro anos iniciais era não apenas mais fácil, mas também obrigatória<sup>29</sup>. Não havia mais a necessidade de prestar nenhum exame ao final do Ciclo Primário para continuar com os estudos. Ainda assim, o pai de Clara decidiu tirá-la da escola ao término da quinta série, como ocorrido com os demais filhos. Algo que, como a professora relata, lhe gerou grande desespero na época, sendo que a continuação dos seus estudos só foi possível pela intervenção da mãe:

Eu fiz o pré, o primeiro, o segundo, o terceiro, o quarto e o quinto ano. Quando eu passei pro sexto ano o meu pai me tirou da escola porque ele julgava que como as minhas irmãs, há muitos anos atrás, também estudaram só até o primário – como chamavam, né – não fizeram o ginásio, que era o mesmo sistema. Só que na minha época já era diferente, já tinha até a oitava série, que compreendia o primário delas antigamente. E ele não tinha esse entendimento. Aí eu desesperei, né? Passei janeiro e fevereiro chorando. E as minhas irmãs mais velhas tripudiando bastante, porque achavam justo. Imagina: eu era uma criança de doze anos! [...] Aí a minha mãe conversou com uma vizinha que era professora minha e ela tava precisando de alguém pra cuidar da filha dela. Meio turno. [...] Aí minha mãe me conseguiu esse trabalho. Aí deu briga entre o meu pai e a minha mãe e aí chegaram num acordo que meu pai poderia pegar todo meu dinheiro. Então essa professora, pra poder me deixar na escola e eu trabalhar com ela, ela pagava pra ele o dinheiro.

Clara relata que trabalhou durante três anos como babá para essa professora, até terminar a oitava série (correspondente ao final do Ensino Fundamental, em sua época). Em seguida, ingressou no primeiro ano do Segundo Grau, no período noturno, então foi trabalhar em uma loja de roupas, no turno diurno. Neste mesmo ano, conseguiu um emprego em uma locadora de vídeos, a qual tinha uma filial em Paranhana, uma cidade com status de polo nas redondezas. Após completar 16 anos de idade, teve sua carteira assinada, foi transferida para trabalhar na filial em Paranhana e iniciou um curso de eletrotécnica concomitante ao segundo

---

no período precedente a 1971, cf., por exemplo, Decreto n. 22.106, de 18 de novembro de 1932; Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 (Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942); Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946 (Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946); e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961).

<sup>29</sup> Com a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 o Ensino Primário e o Ginásio foram fundidos, no que passou a ser chamado de ensino de 1º grau (correspondente ao atual Ensino Fundamental), composto por oito séries e de frequência obrigatória dos 7 aos 14 anos. Já a fase correspondente ao Colégio passou a ser chamada de 2º grau (atual Ensino Médio).



ano do Segundo Grau. Contudo, afirma que “sempre quis fazer o curso de magistério”. Na época, esse era ofertado na cidade de Paranhana em um colégio de irmãs<sup>30</sup>, mediante pagamento. A professora considerou que poderia se organizar e fazer o curso. Decidiu se inscrever no processo seletivo, no qual foi aprovada. Para poder cursar, precisava ajustar os seus horários de trabalho na locadora, pois as aulas eram de manhã, mas o seu patrão não concordou com isso. Chateada, no final do ano Clara se demitiu e foi trabalhar numa butique. Nesse meio tempo, abriu um curso de magistério em Moinho, sua cidade natal, justamente na instituição em que ela havia cursado o Ensino Fundamental.

Certo dia, como a professora relata, ela estava na butique, atendendo a uma senhora de Moinho, a qual lhe reconheceu e perguntou o motivo de estar trabalhando em Paranhana. Clara explicou que era provisório, pois queria muito fazer magistério, mas estava difícil de encontrar um trabalho onde os horários coincidissem para isso. A senhora, que era uma das donas de uma loja de calçados importante em Moinho, então lhe disse “Não seja por isso. Te demite aqui e eu te contrato na loja pra tu trabalhar final de semana pra poder fazer magistério”.

Clara trabalhou na loja de calçados até terminar o seu curso e, durante as suas férias, ia para a praia trabalhar de garçomete. Ao final do último ano do curso de magistério, faltando apenas o estágio obrigatório para se formar, resolveu ficar na praia durante o inverno “para dar um tempo”. Em julho voltou a Moinho, fez vestibular na UNIJES para o curso de Licenciatura em Matemática – uma universidade particular em uma cidade a uns 60 km de Moinho –, se inscreveu no estágio curricular que faltava para a conclusão do magistério e voltou a trabalhar no final de semana em outra loja de sapatos. Tendo passado no vestibular, conseguiu uma bolsa com 50 % de desconto na mensalidade, o que a forçava a se matricular obrigatoriamente em, no mínimo, quatro disciplinas. Assim, trabalhava durante todo o final de semana na loja de calçados, durante a semana dava aula no estágio curricular, na parte da manhã, e, na parte da noite, tinha aula na universidade.

Após terminar o magistério, dar aula passou a ser o seu “ganha-pão”. Ao terminar o estágio, foi contratada em regime de 40 horas, na mesma escola em que havia estagiado. Além disso, foi contratada, por um projeto do governo estadual da época, para dar aulas, em algumas noites, para operários sapateiros em Araucária, uma cidade vizinha de Moinho, trabalhando com conteúdos de matemática, português e cooperativismo. Trabalhou nesse

---

<sup>30</sup> “Irmã” é sinônimo de “freira”, ambos nomes pelos quais são conhecidas as mulheres que decidem dedicar sua vida a Deus dentro da religião católica, sendo “colégio irmãs” uma forma genérica de denominar todo e qualquer colégio confessional à religião católica administrado por freiras.

projeto durante um ano. Nesse mesmo período, saiu do curso de matemática e passou a cursar Licenciatura em Ciências Sociais, na UNIJES. Foi um período em que a sua rotina ficou ainda mais corrida, pois, conforme conta, dava aula durante o dia inteiro e, de noite, se revezava entre as aulas com os operários e a universidade. Além disso, aos finais de semana, continuava trabalhando na loja de sapatos.

Nesse meio tempo, seu pai morreu e ela saiu de casa. Segundo a professora, a relação com a sua irmã mais velha, que ainda morava no lugar, era difícil. Então, alugou uma casa uma rua abaixo da casa de sua família e foi morar sozinha.

No final do ano de 1999, Clara fez a prova de um concurso do estado para professora, no qual passou, mas não ficou bem classificada, de modo que não foi convocada. No início do ano letivo de 2000, perdeu a sua vaga como contratada na escola que trabalhava, em Moinho. Relata que ficou por um tempo sem saber o que fazer e, então, decidiu largar tudo em Moinho e se mudar para Acampamento, cidade onde tinha umas amigas. Havia conseguido um contato para trabalhar de secretária em um frigorífico e ainda contava com algum dinheiro da sua rescisão contratual para manter-se por um tempo. Contudo, ao chegar à cidade de Acampamento não foi admitida no emprego por ser considerada “muito estudada”. Como fala, “estava com uma mão na frente e a outra atrás”. Então, usou o dinheiro que ainda tinha para pagar seis meses de aluguel antecipadamente, o que lhe garantiu moradia, mas fez com que passasse um tempo difícil, tendo poucos recursos até para se alimentar, como ela conta. Uma situação que começou a mudar a partir do momento em que conheceu o seu marido:

Até conhecer o Francisco eu praticamente não comia. Eu comia um pão, uma banana e uma salsicha. Durante dois meses. E quando eu tinha alguma outra coisa era porque a guria que morava comigo partilhava ou quando eu ia pra casa. Mas eu não contava em casa isso. Pra eles eu tava trabalhando. Porque, “deus o livre!”, pra mim era humilhação contar que tinha dado errado. [...] Por orgulho. Eu não ia falar. [...] Porque quando tu sai [de casa] a porta é fechada. Tu não volta. Tu não tem o direito de fracassar ou de voltar. Aí eu não contava. Daí [quando ia para Moinho de carona com um amigo motorista de caminhão] a minha mãe me dava coisa da horta. Coisinhas assim, né. Daí era quando eu comia melhor. Ou quando a menina que morava comigo, ela partilhava muito comigo.

Conforme a professora, um pouco antes de conhecer o seu marido, ela começou a trabalhar como voluntária em uma escola de cooperativismo da cidade. Na metade do ano, uma professora da escola saiu de laudo e, então, Clara foi contratada para trabalhar em seu lugar.

No final do ano de 2000, Clara e Francisco já moravam juntos e já haviam se casado. Após isso, em 2001, ela realizou diferentes trabalhos relacionados ao campo do

cooperativismo, atuando como formadora de associações de agroindústrias. Depois, passou por duas diferentes instituições de ensino particular da cidade, onde trabalhou durante longos períodos, até que, em 2012, foi aprovada em um concurso do estado de 20 horas, no qual foi nomeada. A partir desse concurso, no qual obteve ótima classificação, assumiu como professora na Escola Beth Lobo, no centro da cidade, e, em 2014, foi convocada pelo estado para mais 20 horas. Desde então, passou a trabalhar exclusivamente na rede pública de ensino. Em 2013 foi aprovada em outro concurso de 20 horas, no qual não foi chamada para nomeação.

Apesar da desvalorização salarial, dos problemas com a falta de pagamento e do pouco reconhecimento do ensino público, Clara afirma que gosta mesmo é de dar aula em escola pública, no magistério estadual. Diz que sabe que pela qualidade do seu trabalho e pelo aprimoramento formativo que tem, poderia estar trabalhando em algum outro lugar, como em uma escola particular, onde poderia ter mais retorno financeiro e se preocupar menos. Contudo, como afirma, não é isso que lhe interessa:

Eu não almejo sair do estado. Eu sei que tá difícil, eu sei que o salário é pouco, mas eu quero ficar aqui. Eu tinha um sonho, sabe, que era passar num concurso, era viver esse momento. Por mais difícil que fosse, que eu sabia a realidade, eu queria estar aqui. Eu quero estar aqui [...] Então os pais chegam, assim: “Ai, prof., tu não merecia tá no estado, tu tinha que dar aula numa escola particular”. Mas eu saí da [escola] particular porque o estado me merece.

### **1.2.2 Mônica e a vocação para ser professora**

No nosso primeiro encontro, na intenção de me explicar a sua relação com a docência, bem como para iniciar o relato sobre a sua história como professora, Mônica começa dizendo o seguinte:

Assim ó: pra ser professora, eu acho que eu tinha dom, vocação desde pequena. A gente traz isso com a gente, né? Então, com o que eu brincava? Eu botava as bonecas – eu já tinha o quadro e o giz – e eu dava aula pras minhas bonecas. E fui crescendo. Minha mãe não era professora. Eu não convivi com professora nenhuma na minha vida.

O elemento da vocação aparece, de maneira explícita ou implícita, por várias vezes no seu discurso como forma de dar sentido à sua relação com a profissão. No trecho acima, ela faz questão de salientar que sua mãe não era professora e que também não convivia com outras professoras, como forma de evidenciar que não possuía alguém que tenha lhe inspirado ou lhe motivado na escolha da profissão. Ainda assim, no mesmo trecho, ao mencionar as

brincadeiras com as bonecas, o quadro e o giz, tal como em outros momentos da narrativa, a professora apresenta elementos que permitem uma interpretação sobre a sua relação com a docência que apontam para explicações mais complexas do que a baseada na vocação.

Proponho essa observação apenas como provocação e deixo para aprofundar essa discussão mais adiante, no capítulo 2, no subtítulo 2.3 *Magistério: escolha, vocação ou fatalidade*. Agora, vamos ver um pouco mais sobre a história da professora.

Mônica é filha única de uma mãe auxiliar de enfermeira e de um pai pedreiro e, conforme relata, na reconstrução que faz de um fato específico em suas memórias, foi por influência do seu pai que a sua alfabetização começou:

Até que o meu pai gostava de ler muito. Mas ele lia gibi. E eu aprendi lendo gibi. Fui alfabetizada lendo gibi. Que eu me lembro que eu tava no quarto, assim, deitadinha de perna pra cima, e eu tava rindo [com um gibi em mãos]. E o meu pai [me perguntou] assim: ‘Tu não tá lendo, né?’. E eu comecei [a] ler, então. E eu li. Se eu dei risada da piadinha era porque eu tava lendo, né? Isso eu tinha 5 anos de idade. Então, eu já entrei bem dizer lendo na escola.

Como filha única, a professora relata que sempre teve uma condição de vida boa, sempre estudou em escolas particulares, fez a sua graduação inteira sem ter que trabalhar e a sua mãe e o seu pai nunca lhe deixaram faltar nada. Conta que a sua mãe, com a renda mensal fixa do trabalho de auxiliar de enfermeira, se encarregava das contas grandes da casa (como água, luz, etc.) e o seu pai, com o ganho semanal, trabalhando como mestre de obras, era quem se incumbia de suprir os gastos de caráter mais ordinário (como comprar o gás, o pão e as coisas pro almoço no mercadinho perto de casa).

Mônica explica a situação econômica da família falando das coisas que lhe eram propiciadas pelo pai e pela mãe quando era pequena, afirmando que sempre teve acesso a condições materiais para viver bem:

Nunca posso negar, assim, de não ter [...]. Se eu passava numa loja e via uma mochila bonitinha, no outro dia a minha mãe comprava e tava em cima da cama a mochilinha pra mim, sabe. A gente nunca foi rico, entendeu, Will? Mas a gente sempre viveu bem. [...] Sempre tomei meu sorvete, meu chocolate, meu refri. A gente sempre viveu super bem. O pai sempre com o fuquinha dele. Então a gente sempre saía. A mãe trabalhava e daí o pai que me levava pra passear no cinema. A gente sempre saía pra almoçar fora no domingo, porque a mãe sempre fazia função, né? Então, assim, óh... O filme do John Travolta, sabe? O filme do Tarzan... Eu sempre [ia]. O pai me levava no teatro, sabe. Então, eu sempre tive.

Conta ainda que, à medida que foi crescendo, teve algumas dificuldades na escola. Rodou no primeiro ano do Segundo Grau (atual Ensino Médio). Contudo, no terceiro ano teve

uma professora de biologia “show de bola” e assim começou a se “apaixonar” por essa disciplina.

Relata que com 16 anos, nos idos dos anos 80, fez o seu primeiro vestibular e, como era filha única, o pai e a mãe queriam que ela fosse médica. Ela fez o vestibular para o curso de Medicina, mas não passou e afirma que não era o que queria e também não tinha vocação para isso. “Não passei, porque eu não queria ser. Não adianta. Eu não tenho o dom, né?!”

Não tendo passado no vestibular, decidiu trabalhar e passou seis meses como balconista em uma loja de malhas. Afirma que tudo que ganhava gastava e que em outubro, com a chegada do calor, deixou o emprego para ir aproveitar tardes em um clube com piscinas e muito sol.

A partir de dezembro desse ano a professora fez um cursinho pré-vestibular e então, no ano seguinte, passou para Pedagogia. Kursou um ano, mas, como conta, gostava mesmo era dos conteúdos de genética e biologia. Assim, largou a Pedagogia para fazer Licenciatura Curta em Ciências, com duração de três anos e meio. Quando estava quase no final, com meio ano para terminar, mudou para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, onde depois de mais dois anos se formou, no início de 1993.

A professora diz que teve muita sorte, pois terminou a sua graduação e já começou a dar aula. Uma professora que lhe acompanhou no estágio escolar de conclusão de curso lhe indicou para trabalhar em uma escola particular de Acampamento, onde começou a atuar em março de 1993, pouco mais de dois meses após ter se formado. Ainda em janeiro desse mesmo ano, a professora já havia feito um concurso para professora do estado, em regime de 20 horas de dedicação, para atuar em uma cidadezinha interiorana, há 30 km de Acampamento, onde tinha parentes por parte de mãe. Passou em primeiro lugar no concurso e em setembro foi nomeada. Depois disso, logo começou a dar aula em um cursinho em outra cidade das redondezas. Então, estava com 23 anos, já trabalhando na área e tendo vínculo com o magistério público-estadual: “Eu comecei nova, por isso já tô quase me aposentando”, diz ela.

Mônica afirma que vê a profissão de professora como algo tão natural em sua vida e como algo tão intrínseco a sua pessoa que não se imagina fazendo outra coisa:

[...] todo mundo que me conhece diz isso, né: “Eu não te imagino, Mônica, não sendo professora”. Porque já é uma coisa... É um dom que as pessoas têm. Se tu for ver qualquer profissão, quando a pessoa se dá bem naquela profissão é porque ela ama o que tá fazendo. Infelizmente, se ela trabalha só pelo dinheiro, ela não vai ser feliz. Porque se a gente [que é professora] trabalhasse só pela nossa remuneração a gente não tava aqui. Se não tem tesão, a gente não consegue.

Todo esse amor e esse “tesão” que a professora afirma ter pela profissão se refletem no seu trabalho. É perceptível, ao acompanhá-la em sala de aula, o quanto tem gosto por ensinar e o quanto se diverte e se envolve com os alunos. Segundo o que ela mesma afirma, “Sempre achei maravilhoso o palco da sala de aula. Porque pra mim é um palco [...]. Se [eu] não fosse professora, acho que seria artista”.

Contudo, ainda que haja toda essa diversão, própria de alguém que se doa à profissão, e, ainda que afirme não trabalhar só pelo dinheiro, a professora também traz diversas queixas sobre “como é difícil ser professora hoje”, tendo em vista a desvalorização da categoria:

Esse ano [de 2015] foi um dos anos mais difíceis, porque a gente não tem ajuda de ninguém. Agora o governo vem dizendo que não vai pagar nosso décimo, né? Isso, querendo ou não... Imagina: atrasar teu salário, não pagar teu salário, parcelar em três vezes!!! Tu tendo um monte de conta pra pagar. Isso reflete dentro da sala de aula. Vai dizer que não reflete? Porque reflete. Tu fica sem vontade de fazer as coisas. Tu chega em casa, tua filha tá querendo... tem passagem pra pagar pra ela, tem colégio pra pagar pros filhos e aí tu não consegue, tu entendeu? Então, assim ó: tirando essa coisa da minha vocação de ser professora – não me imagino fazendo outra coisa –, teve uns dias atrás que eu pensei assim “se não faltasse dois anos pra me aposentar, eu tava trocando”. Trocando pra ser o quê? Atriz! [risos].

### 1.2.3 Joana e a escolha da profissão em meio à maternidade precoce

Joana começa a contar a sua história falando da separação de seus pais, ocorrida quando ela ainda era adolescente. Pelo relato da professora, é possível perceber como esse acontecimento foi sentido como uma grande ruptura por ela, acarretando instabilidade familiar, tanto por questões emocionais, como por mudanças no padrão de vida:

O meu pai e a minha mãe se separaram e o nosso nível de vida baixou muito. Porque a gente tinha um nível bem alto, assim... Se separaram e aí... ah... [suspiro] O meu pai trabalhava na EMATER<sup>31</sup> [como engenheiro agrônomo] e era fazendeiro. Ele tinha uma fazenda imensa, com tudo o que tu possa imaginar. E era considerado o “Rei do Milho”. [...] Eu me criei [em um edifício no centro da cidade] que na época era o prédio mais top que tinha. Estudei em colégio particular a vida inteira. Tive tudo assim que tu pode [imaginar], né. [...] Aí meu pai vendeu a fazenda, pediu pra se aposentar... Ele tinha um problema do coração e aí tava estressado, eu acho, e carregado. Ele não conseguiu lidar com tudo aquilo. E ele ia ser diretor da EMATER, sabe. [...] E a minha mãe é professora, né, como eu te falei. A minha mãe fez aquela faculdade de educação artística, que também era uma... Quem fazia educação artística era de uma elite mais assim, né, porque... Não sei bem assim o porquê, mas era uma coisa mais elitizada um pouco quem fazia na época dela essa faculdade. [...] Aí, meu pai acabou vendendo a fazenda lá tudo, pediu aposentadoria e ficou com a secretária [com quem posteriormente teve um filho]. Aí se separaram. [...] Aí o nosso nível de vida baixou. Foi lá pra baixo. Aí o apartamento foi vendido.

---

<sup>31</sup> Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER).

Aquela confusão toda. E aí a gente se perdeu, eu e os meus irmãos, nesse tempo aí. Porque foi bem difícil, assim. A mãe se perdeu totalmente, né, porque sofreu muito. [...] Aí a gente já foi pra escola pública. Daí a gente já começou a fazer muita festa. Sabe, aquela coisa assim... A mãe professora, trabalhava o dia inteiro, saía de manhã e voltava pra casa de noite. Na época ela ficou sem carro. Daí ela não tinha como ir e vir da escola porque não dava tempo. Saía de uma escola e tinha que ir pra outra, então ela ia direto. E nós ficamos largados, assim.

Quando da separação de seus pais, Joana tinha treze anos de idade. Estava terminando o Ensino Fundamental (então Primeiro Grau). Afirma que, a partir daí, passou a não ter muito objetivo e que só queria “festar”. Acabou rodando diversas vezes no Ensino Médio (então Segundo Grau), o qual terminou com 19 anos, quando já estava grávida. Desta forma, teve o seu primeiro filho aos 20 anos e, ao sair da escola, foi trabalhar na loja de roupas de uma amiga. Enquanto trabalhava o seu filho ficava na creche.

A professora conta também que nesse período o pai da criança a abandonou:

[...] quando o meu filho tinha seis meses, o pai dele terminou comigo. Foi ficar com outra mulher. Me trocou por outra mulher. Eu quase morri. E essa outra mulher tinha uma filha de um ano. Aí tu pensa, né: deixou o filho dele aqui e foi criar o filho dos outros, né. E eu quase morri. Aí, então, foi mais um tempo assim, perdido.

Após trabalhar um ano na loja de sua amiga, a professora afirma que viu que não queria aquilo:

[...] acho que de repente por causa do filho mesmo, sabe [por não ter tempo pra ficar com ele, tendo que trabalhar até no final de semana], eu me dei conta que eu não queria ficar trabalhando.

Então ela deixou o trabalho na loja e passou um ano fazendo cursinho para prestar vestibular. Entrando no assunto do vestibular, Joana busca explicar o porquê de ter escolhido ser professora, mas pondera que ser professora não era o sonho de sua vida.

Agora, te dizer assim ó, porquê eu escolhi ser professora... Eu acho que eu pensei mais assim ó na questão de horários – porque o professor, né, ele consegue ter uns horários mais alternativos e porque eu já tinha o meu filho, né – e pensei também na questão dos concursos. Eu achei que como professora eu teria uma coisa mais garantida. O meu sonho mesmo não era ser professora. Né, não vou mentir aqui e dizer... Mas eu pensei em todas as coisas, já que eu já tinha o meu filho. Eu queria mesmo era ser repórter. Eu queria muito era viajar pelo mundo, sabe? [...] Por outro lado eu também sempre tive umas amigas que sempre me diziam que eu tinha que ser professora. Os meus irmãos também, quando eu tinha que ajudar eles, sempre diziam assim, né: “Ah, tu tinha que ser professora”. Tá, daí chegou na hora de eu me inscrever pro vestibular, eu me lembro até hoje que eu peguei aquele formulário, né, e pensei, né. Eu pensava em fazer... Aí eu já pensava em fazer enfermagem. Porque eu também queria trabalhar na área de saúde. Mas, assim, eu pensava na questão de ajudar os outros, sabe, de atender, de ajudar, assim, as pessoas, de dar carinho àquela pessoa que tá... Só que daí eu fiquei, olhei, olhei assim, e na hora de me inscrever eu escolhi ser professora [no curso de Geografia].

Joana ainda agrega que tanto na profissão de enfermeira, como na profissão de professora ela via a possibilidade de ter horários mais alternativos, como forma de poder ter mais tempo para passar com o filho, pois reclama que o que ela não gostava quando trabalhava no comércio era o fato de ter que passar muito tempo longe do filho: “era o dia inteiro, mais sábado de manhã e de tarde, né. E o que sobrava pro filho? Não sobrava nada.”

Atualmente, ela se orgulha de poder ter tempo para se dedicar ao seu filho mais novo, frente ao pouco tempo que teve para o seu primeiro filho:

Eu, agora, é claro que eu poderia ter outras escolas, ou sei lá. Mas eu, agora, por exemplo, eu tenho todas as tardes com ele. Agora eu tenho outro [filho], né? Que esse que eu te falei [o Douglas] ele tá com 23. E eu tenho o Miguel de 6. Então, assim, eu tenho todas as tardes com ele, sabe? Isso é uma das coisas que eu, assim... Pra que ter filho se é pra ficar o tempo inteiro na mão dos outros aí se tu não fica junto, né? Eu sou meio assim também, né? Não sei se eu sou considerada uma pessoa machista, mas eu acho que tem muita coisa assim, que é a mãe, sabe, que tem que tá junto.

A professora relata que fazer o curso de Geografia sendo mãe não foi fácil, pois logo teve que começar a trabalhar para ter algum dinheiro para si e para o seu primeiro filho, tendo em vista que o pai dele era ausente e não pagava pensão. Assim, a partir do momento que pode trancar algumas disciplinas na graduação, passou a estudar só de manhã ou só de tarde e foi trabalhar em uma escola, como estagiária. Conta que não ganhava muita coisa, mas já bastava para arcar com os gastos da criança, pois, de resto, morava com a sua mãe, que sempre lhe deu todo suporte e foi muito presente na criação dos netos, principalmente junto ao Douglas.

Sempre tive a minha mãe muito que... Aí ele [o meu primeiro filho] estudou sempre no colégio dela, com ela. Então ela levava, ela trazia. No contraturno ele ficava lá com ela. Ela é a segunda mãe dele, como ela mesmo diz, e ele também, né.

Como a professora relata, trabalhou durante toda a faculdade: começou com um estágio, depois trabalhou na secretaria de uma escola, trabalhou também na escola em que sua mãe atuava, assim como em uma creche. Contudo, ressalva que, em decorrência disso, não podia se engajar em atividades do curso, tal como faziam outras colegas. Como explica, “eu ia lá, assistia a minha aula e vinha correndo embora”. Assim, demorou um pouco mais do que o normal para terminar a graduação, o que aconteceu em 2005, mas, mesmo antes de finalizá-la, já havia iniciado um curso de especialização, que completou logo em seguida.



Depois de formada trabalhou em diferentes escolas e em diversas cidades. Desde 2012 é contratada na Escola Beth Lobo e espera ser chamada por um concurso do Estado, no qual passou.

### 1.3 GRUPOS DOMÉSTICOS E ARRANJOS FAMILIARES

Quando decidi trabalhar com as diferenças nos arranjos familiares como fator comparativo entre as professoras, confesso que pensava que iria encontrar estereótipos: uma professora com filhos e sem companheiro seria, é claro, uma mãe solteira e chefe de família; uma professora casada e sem filhos seria alguém que decidiu abdicar da maternidade em favor de investir na carreira e na profissão; e uma professora com companheiro e filhos seria o reflexo, necessariamente, de uma família nuclear tradicional. O que encontrei, ao conhecer um pouco melhor as professoras e seus arranjos familiares, no desenvolvimento da pesquisa, me mostrou que a simplificação dos estereótipos esconde muita coisa. Percebi que, ao invés de representar algo dado e estático, a constituição familiar trata-se de algo complexo que envolve diferentes escolhas realizadas pelos indivíduos ao longo de suas vidas, como também acontecimentos que fogem ao seu alcance. É possível dizer que uma família não apenas *é*, mas ela *torna-se*, tendo em vista que a sua conformação deriva de processos que se desenvolvem no transcurso do tempo, sendo assim algo em constante transformação: pessoas se unem e se separam, seres nascem e crescem, outros morrem e, em meio a esses acontecimentos, as tramas que definem cada família possuem organizações muito específicas (o que não quer dizer, é claro, que não possamos analisá-las e estabelecer comparações entre elas).

#### 1.3.1 A família conjugal de Clara e Francisco

Durante a pesquisa, por mais de uma vez fui à casa da Clara e do Francisco para jantar ou mesmo tomar um chimarrão. O casal mora em um apartamento de propriedade da família de Francisco, em um prédio de quatro andares, localizado em uma região histórica do centro da cidade habitada por pessoas de classe média baixa. Algo que fica a uns 700 metros da praça central da cidade de Acampamento e, indo na mesma direção, a uns 2 km da Escola Beth Lobo. Trajeto que Clara percorre a pé todos os dias, em cerca de meia hora, para ir trabalhar.

O recanto do casal é um lugar bonito e aconchegante. Um apartamento médio e utilitário para duas pessoas. Basicamente é constituído por um corredor de entrada onde, à direita de quem entra, tem uma parede recheado de quadros de fotos, como se fosse um cartão de visitas apresentando o casal para quem chega. Ao final do corredor de entrada, seguindo reto, há uma porta que dá para a sala de estar e, à direita, outra que dá para a cozinha. A cozinha é pequena e bem utilitária, composta por móveis planejados sob medida (armários, uma pequena bancada, uma pia), acompanhados de geladeira, fogão, forno elétrico e uma mesinha branca de fórmica (como os demais móveis), para refeição com espaço para, no máximo, quatro pessoas. É tudo muito limpo, muito bem organizado e as coisas se limitam ao básico. No canto direito da cozinha há uma porta que dá acesso para um corredor onde, aos fundos, fica a máquina de lavar roupas e, acima, alguns varais internos. Junto a esse corredor, por sua vez, há também uma porta que dá para um cômodo onde, como o próprio casal diz, fica “a bagunça da casa”, ou seja, a dispensa. Em comparação à cozinha, a sala é um ambiente muito espaçoso, composta por um largo sofá em “L” que contorna uma parede, um móvel com TV e mais uns móveis de madeira, como uma cadeira, um baú e uma estante baixinha. Além disso, tanto atrás do sofá, quanto na parede do lado da TV existem alguns objetos decorativos: uns ornamentos, algumas almofadinhas (duas corujinhas e um gatinho, pelo que me lembro), assim como pequenos quadros com pinturas (sendo algumas de gatos, uma paixão da professora). De toda forma, é tudo muito sutil e pontual. Passando da sala de estar há, à esquerda, o quarto do casal e, à direita, o banheiro e a sala de estudos dos dois. Na sala de estudos, o casal tem a sua biblioteca (muito bem organizada, em um cômodo que ocupa toda uma parede) e duas bancadas de trabalho, uma da Clara e outra do Francisco, cada uma em uma parede. Nesse espaço os dois planejam as suas aulas, escrevem, fazem seus trabalhos e tudo o que está vinculado à organização da sua rotina docente e de estudos. Tanto na sala de estudos, como na sala de estar, na cozinha e na área de serviços (cômodos que dão para a parte externa do apartamento), há janelas que dão para um ambiente arborizado, com uma vista bonita das edificações e dos morros que contornam a cidade.

De maneira geral, a casa de Clara e de Francisco é muito bem arrumada (tudo tem o seu devido lugar) e cada cômodo possui a sua função específica, com utilizações bem delimitadas, que os separam bem um do outro: a cozinha serve basicamente para fazer as refeições e comer (nada de televisão na cozinha ou algo que associe esse espaço ao lazer ou a outra finalidade); a área de serviço e a dispensa, que ficam num canto bem escondido da casa, se caracterizam como lugares onde se deixa a bagunça, a desorganização, as roupas sujas, aquilo que existe na casa, mas que é dispensável que seja visto pelos outros, tendo em vista a

perspectiva de alguém que prima pela organização (tal qual é Clara); o quarto é um espaço privado do casal; a sala de estudos serve para o trabalho intelectual; o banheiro, bom, não preciso explicar; já a sala de estar é um ambiente mais plural, justamente porque cumpre com o seu papel: é onde o casal está mais tempo junto (ao menos, pelo que pude perceber) e onde recebem convidados. Também é um ambiente para convivência do casal e do Whiskat, para reunião de amigos, para ver televisão e, às vezes, até para estudar.

O gato Whiskat é quase como um filho para o casal e, mesmo não sendo uma pessoa, é, indiscutivelmente, um membro da família. Aparece em destaque tanto em fotos de momentos cotidianos de Clara e de Francisco, como em registros de momentos familiares, como o que aparece a seguir.

Figura 4 – Mãos sobrepostas de Francisco, Clara e Whiskat (detalhe anel de tucum)



Fonte: foto divulgada em rede social de Clara, em 2016.

O fato do casal não ter filhos não é algo que se pode explicar pura e simplesmente como uma escolha. Na verdade, Clara e Francisco pensavam em ter filhos e até já tinham nomes escolhidos para as crianças, caso tivessem uma menina e um menino. Contudo, em torno de 2008, quando a professora estava terminando a sua graduação em Ciências Sociais, descobriu um tumor em uma região do cérebro que, entre outras funções, regula os hormônios responsáveis por funções relacionadas à reprodução, o que acabou lhe impedindo de engravidar. Tumor esse que ela trata até hoje, com altas doses de medicamentos. O fato de não terem filhos antes (já que estavam juntos desde 2008), segundo a professora, se deu porque o casal queria se estabilizar financeiramente e ela queria terminar a sua graduação

primeiro. Contudo, infelizmente, justamente quando o final de sua graduação estava se aproximando, o tumor foi descoberto. A única chance para que, nessa situação, o casal pudesse ter filhos biológicos seria por meio da operação do tumor, possibilidade que, como a professora conta, foi tirada de cogitação pelo casal, por julgarem algo muito arriscado para a vida de Clara. Frente a isso, ela comenta que o casal até pensou na possibilidade de adoção, porém, a partir de um determinado momento, viram que ter filhos não era mais o que queriam, pois havia “passado da hora”, como ela diz, e os dois não tinham mais essa vontade. Clara afirma que vive bem com o Francisco, se acostumou ao formato de vida a dois, é feliz assim e que também acha que se fosse para ter filhos, teria que ter sido antes: “É muita responsabilidade ter outra vida para depender de ti”, ela afirma.

Como já mencionado ao início deste item, os quadros de fotos espalhados no corredor de entrada do apartamento me chamaram a atenção desde a primeira vez que visitei Clara e Francisco. Vi registros de diferentes momentos que eles viveram juntos, como uma foto em que estão no Fórum Social Mundial, em Porto Alegre. Também há algumas fotos com amigos, assim como diversas referências religiosas: um pôster de Assis (o qual se destaca em relação aos demais pelo tamanho), uma foto do Francisco com o Frei Betto<sup>32</sup> e outra com o Leonardo Boff<sup>33</sup>. Também estão expostas fotos da infância de Clara e, ao final do corredor, ficam os quadros de formatura dos dois.

Essa parede, com os seus quadros, as suas fotos e objetos, fala muito sobre o casal. Primeiramente, por dar destaque à união deles, ao mostrar, através de diferentes imagens, o quanto é importante para os dois estarem juntos; depois, por mostrar a presença de figuras a eles importantes, como líderes e heróis e da igreja, assim também expressando a importância que a vida política dentro e fora da igreja tem para o casal; e, por fim, por mostrar a importância que a educação e a formação profissional ocupa em suas vidas, deixando subentender também o caráter intelectualizado dos dois.

A ausência de fotos recentes do casal com os seus familiares também me chamou a atenção. Clara e Francisco compartilham o fato de não serem muito próximos de suas famílias. Segundo a professora comentou certa vez, ela e o marido são “frutas que caíram longe do pé”. Clara não possui quase nenhuma relação com a sua parentela. Afirma que sempre teve uma relação difícil com a família, sendo esse um dos motivos para ter se mudado

---

<sup>32</sup> É um frade dominicano e escritor brasileiro adepto da Teologia da Libertação e militante de movimentos pastorais e sociais.

<sup>33</sup> Leonardo Boff é um teólogo, escritor e professor universitário brasileiro, expoente da Teologia da Libertação no Brasil e conhecido internacionalmente por sua defesa dos direitos dos pobres e excluídos.

para Acampamento. Um exemplo claro do seu afastamento com a parentela (assim como da parentela para com ela) é que as suas irmãs nem estiveram presentes em momentos importantes de sua vida, com as suas formaturas ou mesmo em seu casamento. Francisco, por sua vez, tem uma relação um pouco mais próxima com os familiares, mas ainda assim é uma “ovelha desgarrada”, como ela afirma. Segundo a professora, mesmo que o apartamento onde moram seja dos pais de Francisco, o casal tenta guardar dinheiro para comprar o seu próprio apartamento e não ter mais essa dependência.

No que diz respeito à dinâmica de relação do casal – mulher/homem, esposa/marido – Clara sempre fez questão de destacar em seu discurso o quanto ela é uma mulher autônoma e pró-ativa na relação e o quanto o casal busca uma vivência igualitária. Também faz questão de evidenciar como Francisco é “um homem fora do comum”, que lhe cuida e lhe dá suporte.

A professora enfatiza que, diferentemente de muitas de suas colegas, as quais são sustentadas pelos maridos e usam o seu dinheiro para futilidades – como comprar roupas, produtos de beleza, dentre outras coisas – a sua remuneração constitui parte efetiva da renda e da manutenção das despesas do casal, às quais eles buscam gerir em conjunto, de modo que não distinguem entre dinheiro de um e dinheiro de outro. Ambos possuem as suas contas pessoais, porém, “na hora de gastar sai tudo do mesmo lugar”. Uma projeção que ela faz que busca distanciar o casal da realidade do marido como provedor (onde é o marido que sempre banca as contas e é visto como responsável pelo sustento da casa e da família).

Para exemplificar, Clara contou-me que, em diferentes momentos, precisa se colocar à frente das situações para desconstruir o estereótipo vigente onde se presume que o marido é o sujeito ativo na resolução de problemas. Segundo a professora, inúmeras vezes, quando o casal sai para jantar fora, os garçons levam a conta para o seu marido e ela, prontamente, toma o papel da mão deles e diz “Hoje sou eu que vou pagar”. Explica-me que, como tudo é gerido em conjunto, o que diferencia nesses momentos é só de qual conta sairá o gasto. Também comenta sobre um vizinho que chegou à sua porta, para falar com o “homem da casa”. Clara diz que, ao atender a porta, prontamente respondeu que ele poderia falar com ela o que quisesse, pois “aqui nós somos uma cooperativa”, querendo afirmar que todos os assuntos da casa eram gerenciados em conjunto e competiam igualmente aos dois, tanto ao homem, quanto à mulher.

Tenho que ressaltar que Francisco é mesmo “um homem fora do comum”. Trata-se de um homem e um marido que se distancia do padrão dos homens e maridos da sua geração: é sensível, atencioso, cuida da Clara (ela comenta que ele está sempre lhe apoiando para continuar o tratamento contra o tumor no cérebro e fiscaliza se a professora está tomando a

medicação), assim como respeita a postura proativa da Clara. Contudo, há de se ressaltar que não necessariamente a proatividade dela dentro da relação, para ocupar espaços que seriam destinados ao homem, quebra com as desigualdades da divisão sexual do trabalho ou reflete um igualitarismo entre o casal. Muito pelo contrário, pode até aumentar os seus encargos, enquanto mulher trabalhadora.

Na primeira vez que estive na casa dos dois fui recebido com pipocas e chimarrão que, se não me engano, a Clara estava terminando de fazer quando eu cheguei. Na segunda vez, fui jantar com os dois e a minha ideia principal era conversar com a Clara. Porém, como ela ficava correndo de um lado para o outro – da cozinha para a sala e da sala para a cozinha – no intuito de preparar a refeição e, ao mesmo tempo, me fazer sala – chegou até a queimar o arroz e teve que fazer de novo – fiquei na maioria do tempo conversando com o Francisco. Nessa ocasião, fiquei me perguntando se não deveria interferir e ir acompanhá-la na cozinha, para colaborar na preparação do jantar, mas deixei passar. Considerei que soaria mal, pois era uma das primeiras vezes que estava na casa deles. Contudo, na terceira vez que fui visitá-los, a Clara me perguntou no caminho até a sua casa: “O que *a gente* vai fazer pra comer hoje?”. Me explicou que o Francisco estaria na UNIGIO dando aula e chegaria um pouco mais tarde e que, ao chegar em casa, ela teria que fazer um bolo para ele levar em um evento no dia seguinte. Depois poderíamos ver o que tinha em casa para cozinhar ou então pediríamos alguma coisa para comer. Percebi que a intenção dela era chegar em casa e logo fazer essas atividades e que aí estava a minha chance de ficar mais tempo com ela. Quando chegamos na casa da professora fomos direto para a cozinha e eu tratei de perguntar o que eu poderia fazer. Assim, ela ficou como *chef* da cozinha e eu como auxiliar. Foi uma noite ótima com eles, como sempre, só que mais especial, porque eu consegui passar um momento mais descontraído com a professora e não estava me sentindo uma visita ou mais um encargo para ela. A nossa conversa corria que nem a água descia da torneira para eu lavar a louça. Quando o Francisco chegou da UNIGIO, já estávamos com os bolos prontos e fazendo o jantar. Ele entrou no apartamento todo carregado, trazendo vários materiais de suas aulas, e logo tratou de verificar se não precisávamos de alguma coisa. Clara pediu para que ele fosse buscar umas cervejas. Após o jantar, eu lavei a louça e o Francisco foi secando.

Francisco é “um homem fora do comum”? É possível dizer que sim, em vários aspectos, mas isso quer dizer que o casal tenha uma vida igualitária? Não. Na verdade, o que posso dizer sobre o que observei é que o casal vive uma forma de conjugalidade complementar, associado a um estilo de vida muito marcado pela Teologia da Libertação. Um é o amparo do Outro. Ela cozinha (por sinal, muito bem) e ele lava, seca e guarda a louça. Ela

o admira como intelectual e ele cuida extremamente dela, assim como de seu problema de saúde. A vida é desfrutada a partir de coisas simples, como um chimarrão no final da tarde, um churrasco com os amigos e uma luta comum dentro do movimento de esquerda da Igreja Católica e do Sindicato dos Professores.

### **1.3.2 A rede de relações ao redor de Mônica e Aurora**

Mônica mora em uma casa em um bairro de classe média baixa que fica a uns 2 km e meio da escola onde trabalha, no centro da cidade. A sua casa é marcada por características bem diferentes da de Clara. Ao subir as escadas que dão para a sua morada, o primeiro ambiente a se ingressar é na área de serviço, onde calcinhas e meias aparecem estendidas. Seguindo à direita fica a cozinha, um ambiente bem espaçoso, lugar onde a Mônica atende os seus alunos durante as aulas particulares que ministra. Seguindo adiante, fica a sala de estar, que é um pouco menor em relação à cozinha, local onde parece que quase toda a vida da professora e da sua filha é contada através dos objetos ao redor. Nas paredes, apenas uma pintura de paisagem e, no mais, diferentes fotos da filha (uma de quando era criança, assim como um pôster do aniversário de 15 anos) e quadros com pinturas feitas pela menina, ao longo do seu crescimento. Segundo a professora, que tem a casa repleta de decoração, ela não gostava dessas “casas frias e sem cor”, assim, todo cantinho tem algum objeto de decoração. Ainda no que diz respeito à sala, junto de dois sofás e uma poltrona, dividem espaço um móvel de canto recheado de fotos e de álbuns de fotografias (tendo destaque uma foto recente, onde Mônica e Aurora estão juntas); uma estante onde, em cima, fica a TV e, embaixo, entre três diferentes repartições, ficam, ao meio, um álbum de fotografias da Aurora, com uma foto grande de seu rosto estampado na capa, e aos lados, duas grandes pilhas de livros didáticos; assim também há um móvel do outro lado da sala com materiais de estudo, com coisas tanto da Mônica, como da Aurora. Também há uma varanda de onde se pode observar uma araucária que praticamente encobre a casa. No quarto de Mônica, no qual ela diz para não reparar a bagunça, também se misturam objetos pessoais com materiais de estudo. Já o quarto de Aurora é um típico ambiente de adolescente: muitos adesivos na porta; na parede uma letra de música romântica escrita a mão; um moral com fotos da Aurora e do seu namorado; um quadro branco para organização da rotina puxada de estudo; e, dentre tantas outras coisas, também dividem espaço, representando a transição que a menina está passando, uma foto dela com um ar sério e, ao lado, um ursinho de pelúcia todo fofinho.

Na casa da Mônica os espaços, por mais que tenham as suas definições, possuem um uso um tanto o quanto plural, digamos assim. Materiais de estudo podem ser encontrados tanto na sala, quanto nos quartos e na cozinha. Ao invés de ter um espaço especial reservado para o estudo, Mônica estuda, trabalha e atende aos seus alunos no mesmo lugar onde faz as suas refeições (por mais que não coma muito em casa).

O espaço em que a professora vive com a filha foi construído pelo seu pai e seu falecido marido sobre a casa onde ela nasceu, na propriedade da família, no que acabou se constituindo um sobrado. Como já dito antes, no andar de cima residem Mônica e a Aurora, sua filha, e no andar inferior reside o Vô Adão, pai da professora. Muitos dos moradores das redondezas da casa permanecem os mesmos desde que a própria Mônica era criança. Assim, existem pessoas do lugar que viram tanto a professora, quanto a sua filha crescerem. Vizinhos que sabem uns da vida dos outros, da trajetória das famílias, são amigos de longa data e se cuidam. Inclusive, quando chegamos à casa da professora, vindo da cerimônia de ingresso da Aurora no colégio militar, uma vizinha da casa ao lado apareceu no muro para dar uma espiada, ver como a menina estava vestida de uniforme e dar os parabéns.

Sempre que a Mônica fala da sua família, ela se refere a si mesma, a Aurora e ao Vô Adão. Como a professora mesma diz, “o pai mora ali embaixo”, a poucos metros de distância das duas. Não dividi com elas do mesmo espaço, não participa de uma dimensão mais restrita da convivência, a qual engloba tanto a cumplicidade existente entre mãe e filha, quanto os conflitos decorrentes da interação das duas nesse mesmo ambiente – como a Aurora acordando a sua mãe gritando de manhã, por não encontrar uma peça de roupa, ou a Mônica se queixando da filha que não lava a louça –, mas, é possível falarmos do grupo doméstico da professora sem considerar a presença do seu pai dentro dele.

Quando iniciei a pesquisa, mesmo já conhecendo a Mônica há algum tempo, eu não tinha nenhum contato com a sua família ou com qualquer coisa que estivesse para além do nosso contato no mundo escolar ou acadêmico. Sabia que ela tinha uma filha e não tinha marido. Logo, deduzi que fosse mãe solteira. A partir do primeiro encontro de pesquisa isso já mudou um pouco, pois fiquei sabendo que ela era viúva. Aí passei a vê-la ainda mais como uma mãe chefe de família criando a filha sozinha, porém, a partir do primeiro evento de família que acompanhei a professora, essa imagem também entrou em xeque, pois fui percebendo que, mesmo sem a presença paterna, havia uma rede familiar e de amizade que circundava mãe e filha, além do avô materno, dando suporte para a Mônica na criação da sua menina.



Em início de 2016, Mônica me convidou para assistir a cerimônia que marcava a entrada da Aurora no colégio militar, com uma entrega de boinas. Ao chegar à cerimônia – onde eu pressupunha que encontraria apenas a Mônica e, talvez, o seu pai, o Vô Adão – me deparei com uma série de pessoas: a Mônica, o Vô Adão e a sua companheira, Ilda, e mais três mulheres, uma mais velha, que aparentava estar próxima da faixa etária da professora Mônica (em torno de 50 anos) e as outras duas que pareciam ter mais ou menos a minha idade (entre 25 e 30 anos), ambas bastante parecidas, com estatura mediana, brancas e com cabelo preto liso. Depois ainda chegou Freddie (ou simplesmente Fred, 21 anos), o namorado da Aurora, com uma rosa nas mãos.

As três mulheres me chamaram um pouco a atenção, pois eu não sabia a relação delas com a Mônica ou com a sua filha. Depois da cerimônia, Mônica me explicou que a mais velha dentre elas, a Vera (56 anos), era a madrinha de batismo da Aurora e as outras duas eram suas filhas, Cássia (28 anos, também professora) e Viviane (30 anos), sendo que a Cássia também era madrinha da menina, só que de casa e não de batismo na igreja. Durante a cerimônia, ambas estavam tão apreensivas quanto a própria Mônica. Cássia ficou tão emocionada que, ao abraçar a Aurora e parabenizá-la, chegou mesmo a chorar. O ingresso no colégio militar representava algo muito importante: uma promessa de formação de alta qualidade em uma instituição renomada e, assim, também a perspectiva de maiores chances no futuro de Aurora.

Ao final da cerimônia foi muito interessante ver todo o carinho dos que estavam ali em torno da menina, porém, ainda mais interessante perceber o afeto e a proximidade daquelas três mulheres com a Aurora e a Mônica. Com o andar da pesquisa, fiquei sabendo que elas faziam parte da parentela da Mônica e acompanharam muito de perto o crescimento e a criação da Aurora, tendo uma relação muito estreita tanto com a filha, como com a mãe. Vera, madrinha de batismo da Aurora, não tem vínculo consanguíneo com a Mônica, mas é casada com Paulo (57 anos), um primo de Mônica por parte materna que, como a professora comentou, se criou com ela, como se fosse um irmão (algo reforçado pelo fato de que a professora é filha única). Então, os dois sempre foram muito unidos.

No aniversário de 15 anos da Aurora, em início de 2017, a Mônica estava com pouco dinheiro, tendo em vista toda a situação de parcelamento de salários, por parte do estado, mas não iria deixar a sua filha sem uma boa festa. Assim, foi acionando os contatos para conseguir organizar algo. Com a ajuda de amigos e familiares, fez uma festa simples, mas bonita e cheia de estilo para a filha. Até eu participei como fotógrafo, bem como ajudando a montar a decoração no dia. O Paulo (primo da professora e padrinho de Aurora) é sargento aposentado da aeronáutica, então articulou contatos para conseguir um lugar para realizar a festa sem ter

que pagar aluguel. Já o Fred (namorado da Aurora) cuidou do som. Os homens da família fizeram um churrasco e as mulheres saladas. A decoração, para além de alguns materiais comprados, contou com muita criatividade, com a utilização de capas de discos e vinis para combinar com a temática de anos 70.

Fui percebendo que, mesmo a professora tendo que arcar com a criação da filha sem a presença do marido, ela não estava de todo sozinha. Pelo contrário, sempre contou com uma grande rede de solidariedade familiar, bem como de amizade.

### **1.3.3 A família de Joana e a importância da “Dona Lis”**

No caso de Joana, como já adiantado, não tive acesso ao seu ambiente doméstico, nem tive contato com os seus familiares, de toda forma, algo central de se destacar é a importância de dona Lis como pilar sustentador para Joana e seus filhos, principalmente para Douglas, o filho que a professora teve com 20 anos de idade. Dona Lis foi praticamente uma mãe para o seu primeiro neto, já que o cuidava na escola onde trabalhava, possibilitando que Joana estudasse e trabalhasse.

Em uma publicação em seu *Facebook*, ainda antes do falecimento da mãe, Joana escreveu uma mensagem em homenagem à Dona Lis, em referência ao dia das avós, junto de uma imagem em que a sua mãe aparece sendo abraçada pelos dois netos, Douglas e Miguel. Na mensagem a professora diz o seguinte:

Parabéns para a vó mais querida e amada!!!! Obrigada pelo carinho, apoio, atenção, bonecos, casacos de lã, companhia e todo amor que você dá para meus filhotes, seus netos, não sei o que seria de nós sem você minha mãe querida!!! Obrigada por tudo! TE AMAMOS MUITO!!!! (Publicado por Joana em sua página pessoal no *Facebook*).

Quando falo da dona Lis enquanto um pilar sustentador, me refiro a sustentação econômica da família, tendo ela exercido o papel de principal mantenedora de Joana e seu primeiro filho durante muito tempo, assim como ao papel de equilíbrio emocional representado por ela dentro da família, sendo a pessoa que cuidava e dava atenção a todo mundo.

Olhando para a família de Joana, tal qual eu a pensava ao início da pesquisa – um pai, uma mãe e dois filhos – temos o modelo nuclear da família de classe média brasileira. Contudo, ao vermos a presença de dona Lis, que continuou vivendo junto com a filha (na verdade, a filha vivendo junto com ela) até falecer, percebemos que a família não é

nuclearizada, pois a avó nunca se separou e, até pouco tempo atrás, era uma figura fundamental na dinâmica do cotidiano familiar, expressando todo o vínculo de Joana com a sua rede extensa de parentesco.

Leonardo também se colocou como uma figura importante na vida de Joana, aparecendo como o companheiro em quem ela pode depositar confiança para constituir uma relação estável, que lhe possibilitou ter mais tempo para a família (algo significativo na visão da professora). De toda forma, ainda que as coisas dessem errado com Leonardo (como aconteceu certa vez, dele voltar para a casa da mãe dele, em um período turbulento entre o casal), Joana tinha como recorrer à rede extensa de parentesco, tendo como suporte mais imediato e fundamental a sua mãe.

Quadro 1 – Informações básicas sobre cada uma das professoras e sobre pessoas ligadas a elas

	Clara	Mônica (Espoletinha)	Joana
Idade	40 anos.	49 anos.	45 anos.
Maternidade	Sem filhos.	Tem uma filha adolescente, de 15 anos, Aurora.	Tem um filho de 24 anos, o Douglas, e outro, ainda criança, de 7 anos, o Miguel.
Situação conjugal	Casada há 17 anos com Francisco.	Viúva há 12 anos.	Vive com Leonardo há 14 anos.
Grupo doméstico	Clara e Francisco	Mônica, Aurora e Vô Adão.	Joana, Lis, Douglas, Miguel e Leonardo
Formação	Curso Normal de Magistério (1997); Bacharelado em Ciências Sociais (2008); Licenciatura em Sociologia (2013); Especialização em Ensino de Sociologia (2016); Pedagogia (não finalizada).	Licenciatura em Ciências Biológicas (1993); Especialização em Botânica (não finalizada).	Licenciatura em Geografia (2005); Especialização (área não especificada).
Tempo como professora	Em torno de 20 anos,	Em torno de 24 anos.	Em torno de 12 anos.
Escola no período de pesquisa	Beth Lobo.	Bertha Lutz.	Beth Lobo.
Dedicação funcional no período de pesquisa	Atua como professora alfabetizadora de turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental.	Atua como professora de Biologia nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.	Atua como professora de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, trabalhando também com Ensino Religioso e Seminário Integrado.
Quantia de alunos e turmas	Em torno de 30 a 40 crianças, divididas em duas turmas.	Em torno de 300 adolescentes, em 11 turmas.	Em torno de 300 adolescentes, em 11 turmas.
Regime de trabalho no período de pesquisa	40 horas semanais, nos turnos manhã e tarde.	40 horas semanais, nos turnos manhã e tarde, além de aulas particulares.	37 horas semanais, nos turnos manhã e tarde.
Pessoas vinculadas às professoras que aparecem no decorrer do texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Francisco (57 anos) – marido de Clara e professora de História;</li> <li>• Whiskat – gato de Clara e Francisco.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adão (Vô) (81 anos) – pai da Mônica;</li> <li>• Aurora (15 anos) – filha da Mônica;</li> <li>• Cássia (28 anos) – madrinha de casa da Aurora e filha de Vera e Paulo;</li> <li>• Freddie / Fred (21 anos) – namorado da Aurora;</li> <li>• Diana (29 anos) – professora, colega de Mônica na escola.</li> <li>• Ilda (78 anos) – atual companheira do Vô Adão;</li> <li>• Lúcia – mãe da Mônica, faleceu em 2008;</li> <li>• Nelson (45 anos) – colega de Mônica na Escola;</li> <li>• Paulo (57 anos) – primo da Mônica, padrinho de batismo da Aurora na igreja, casado com Vera;</li> <li>• Pedro – marido da Mônica por 12 anos, faleceu em 2006, com 32 anos;</li> <li>• Vera (56 anos) – madrinha de batismo da Aurora na igreja, (casada com Paulo);</li> <li>• Viviane (30 anos) – filha de Vera e Paulo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Douglas (24 anos) – filho mais velho da Joana;</li> <li>• Leonardo (38 anos) – companheiro da Joana;</li> <li>• Lisete ou “Dona Lis” – mãe da Joana, faleceu no início de 2017, com 69 anos;</li> <li>• Miguel (7 anos) – filho mais novo da Joana.</li> </ul>

Fonte: dados sistematizados por mim a partir do trabalho de campo.



## 2 A PROFESSORA ENQUANTO MULHER TRABALHADORA

O magistério se distingue, na constituição da sua força de trabalho, por um forte recorte de gênero, ao ser uma profissão marcadamente feminina (ou feminizada), refletindo, desta maneira, muitos conflitos referentes à divisão sexual do trabalho. Como veremos de maneira mais detida adiante, a profissão é fortemente associada a qualidades “femininas”, por exemplo, a maternidade e a sensibilidade, principalmente em se tratando do campo de atuação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em paralelo a isso, também é perceptível a baixa valorização da docência ao ser um trabalho feminizado, tendo em vista o princípio hierárquico da divisão sexual do trabalho de que um trabalho de mulher vale menos que um trabalho de homem, o que decorre até hoje em leituras enviesadas que vinculam à desqualificação do trabalho docente a alta proporção de mulheres nele existentes (MONTERO, 2005, p.105).

O que proponho com este capítulo é situar a professora enquanto mulher trabalhadora e, assim, pontuar dimensões específicas que demarcam a história, o exercício e a escolha dessa profissão pelas mulheres, refletindo mais detidamente sobre as situações singulares das professoras Clara, Mônica e Joana. Para isso, divido o capítulo em cinco subtítulos. Em *2.1 A questão da mulher trabalhadora*, problematizo o conceito de mulher trabalhadora, no intuito de evidenciar a existência de um sujeito social e histórico que vive o labor a partir de uma condição de gênero distinta, de modo que discuto questões como a divisão sexual do trabalho, a vinculação naturalizada da mulher aos trabalhos reprodutivo e de cuidado, assim como busco situar de que forma a mulher professora aparece enquanto uma expressão particular da mulher trabalhadora, no arranjo do magistério; em *2.2 Feminização do magistério*, trato sobre o processo histórico, ocorrido entre o final do século XIX e início do século XX no Brasil, de transformação do magistério em um campo de atuação predominantemente feminino, sendo para as mulheres, de classe média principalmente, uma forma de acesso à esfera pública, ainda que a partir de uma profissão envolta na aura da maternidade e da domesticidade; em *2.3 Magistério: escolha, vocação ou fatalidade?*, eu busco demonstrar que o ingresso das professoras no magistério não se explica tão somente por razões individuais, mas é algo que se constrói dentro de um leque de possibilidades e limites existentes para a inserção da mulher no mundo do trabalho à sua época; em *2.4 Docência e envolvimento*, problematizo o quanto a docência envolve as professoras, tendo em vista que, além de terem de arcar com uma carga de trabalho que extrapola o tempo da escola, ainda são reivindicadas a cuidar de pessoas e a gerir grandes cargas emocionais em seu trabalho, dimensões que são invisibilizadas e que estão totalmente relacionadas com o que é esperado da mulher em sociedade, de maneira

geral; e em 2.5 “*Cá entre nós*”, na intenção de desconstruir uma imagem sacralizada sobre a professora, eu descrevo alguns assuntos corriqueiros tratados entre professoras e professores, quando estão reunidos, mostrando que, ao se reunirem, constroem um ambiente de cumplicidade para falar daquelas coisas que só recebem a devida compreensão e o devido reconhecimento se compartilhadas com um comum: experiências, sensações, desejos, angústias, problemas, queixas, piadas e tantas outras coisas que não seriam bem aceitas se expostas diante dos alunos ou mesmo de qualquer pessoa que não uma professora ou um professor.

## 2.1 A QUESTÃO DA MULHER TRABALHADORA

Antes de qualquer explanação que se pretenda realizar aqui é necessário que se pontue uma importante questão: de quem estamos falando e a que realidade se quer remeter quando evocamos o conceito de mulher trabalhadora? Em um primeiro momento, esta é uma questão simples de se responder, quase que autoevidente, pois, ao utilizar o termo mulher trabalhadora, parece implícito que se busca, ao mesmo tempo, se referir à mulher em sua(s) atividade(s) laboral(is), assim como destacar a existência de um sujeito social e histórico que vive o labor a partir de uma condição de gênero distinta, tendo em vista as relações desiguais a partir das quais mulheres e homens transitam nesse meio e nas demais esferas sociais. De toda forma, mesmo que essa tentativa de resposta não seja uma inverdade, é necessário ter cuidado, pois a noção de mulher trabalhadora não é tão autoexplicativa e totalmente englobante como pode parecer. Assim como acontece com diferentes conceitos com os quais nos deparamos em ciências sociais, a noção de mulher trabalhadora trata-se de uma ideia que pode explicar tudo, no que diz respeito ao geral, mas, ao mesmo tempo, não nos dizer nada, no que se refere ao singular, encerrando dentro de um mesmo panorama sujeitos que vivem realidades completamente distintas<sup>34</sup>. Por exemplo, será que as vivências confrontadas por

---

<sup>34</sup> Jean-Claude Passeron (1995) problematiza o distanciamento existente no campo das ciências sociais entre os conceitos estenográficos (muito pouco teóricos e vinculados demais à concretude de um fenômeno específico) e os conceitos polimorfos (muito teóricos e demasiadamente abstratos, impedindo um tratamento unívoco). Os conceitos polimorfos, como a própria decomposição do termo nos permite perceber, são conceitos que possuem diversas formas e que podem ser compreendidos de diferentes maneiras ao longo do tempo e do espaço. São conceitos polissêmicos, heterogêneos, muito flexíveis, e abstratos, que servem para designar uma pluralidade de coisas e, por isso, possuem um valor operacional reduzido. Eles estão do lado da extrema abstração. O autor nos apresenta diferentes exemplos de conceitos polimorfos, como “função”, “classe”, “estrutura” e “cultura” (PASSERON, 1995, p. 43-45 e 48). Para dar apenas um exemplo, desde que a primeira definição antropológica para o conceito cultura foi cunhada, em 1871, por Sir. Edward Burnett Tylor na obra *Primitive Culture* (1958), não cessaram de aparecer novas interpretações e novas agregações de sentido para o que seria cultura. Assim,

Pascale Molinier (2012, p. 37-40), das faxineiras Miriam e Marlene – duas colombianas pertencentes a uma associação de mulheres chefes de família que, enquanto mulheres de classes populares, enfrentam uma realidade dura para conciliar tensões e angústias entre o trabalho assalariado e os seus universos domésticos – e da senadora Cecília López – uma economista de formação, também colombiana, a qual, enquanto uma mulher da elite, descreve o papel da maternidade como algo terno e encantador e em total harmonia com a vida profissional – podem ser tomadas da mesma maneira para tratar da realidade de mulher trabalhadora? Será que a partir das suas distintas posições sociais – de faxineiras e de senadora – e de suas diferentes formas de se confrontar com o mundo do trabalho, não se configuram experiências singulares e muitas vezes contrastantes? Assim, será que ambas podem ser caracterizadas enquanto mulheres trabalhadoras ou esse é um signo mais próprio das mulheres pertencentes a um determinado estrato social, as quais exercem tipos específicos de atividades ou se confrontam com formas particulares de viver a relação entre o trabalho assalariado e o trabalho doméstico, por exemplo? A partir dessa problematização, formular respostas objetivas se torna um pouco mais complicado, não?

O conceito mulher trabalhadora não é simples de delimitar, tendo em vista que se trata de um conceito polissêmico – ou polimorfo, como Jean-Claude Passeron (1995, p. 42) prefere designar, ou seja, trata-se de um conceito que pode ser compreendido de diferentes maneiras e diferentes formas, sendo utilizado para caracterizar diferentes expressões de um mesmo fenômeno, dentro de uma realidade ampla, no espaço e no tempo. Assim, a sua utilização prescinde tanto de uma contextualização histórica, quanto teórica. A delimitação conceitual é um problema comum em ciências sociais, tal qual a sociologia, a antropologia e a história, as quais “[...] submetem à investigação uma realidade sempre diferentemente configurada” (PASSERON, 1995, p.36).<sup>35</sup>

Primeiramente, é necessário destacar que a própria problematização sobre a figura da mulher na história, a ser levada em consideração enquanto um agente social particular, tendo em vista as relações sociais de sexo, trata-se de algo ainda recente, ao passo que, de forma

---

atualmente, para discutirmos sobre cultura é necessário fazer um breve tour pelas diferentes tradições antropológicas, a fim de situar de que ponto de vista estamos falando e em que acepção utilizamos o termo.

<sup>35</sup> Ao tratar da relação entre o contexto histórico e a delimitação dos objetos de estudo dentro das ciências sociais, Max Weber já afirmava que “Os problemas culturais que fazem mover a humanidade renascem a cada instante e sob um aspecto diferente e permanece variável o âmbito daquilo que, no fluxo eternamente infinito do individual adquire para nós importância e significação, e se converte em ‘individualidade histórica’. Mudam também as relações intelectuais sob as quais são estudados e cientificamente compreendidos. Por conseguinte, os pontos de partida das ciências da cultura continuarão a ser variáveis no imenso futuro, enquanto uma espécie de imobilidade chinesa da vida espiritual não desacostumar a humanidade de fazer perguntas à sempre inesgotável vida” (WEBER, 1979, p. 100).



geral, a história da humanidade, tal como é predominantemente contada, se confunde com a história dos homens, onde a figura masculina aparece como referencial exclusivo de sujeito, agente único na construção da sociedade, na produção de conhecimento e na transformação da realidade. Não é à toa que a maioria da sociedade ainda designa o genérico de nossa espécie enquanto “o homem”. Assim, nos referimos à “primeira vez em que o homem pisou na lua”, ao “homem que faz a guerra” e aos “ancestrais do homem”.

Karl Marx, em um momento em que a mulher ainda não era objeto de problematização, ao tratar da produção e reprodução do ser humano no mundo, fazia-o nos mesmos termos ao afirmar que “[...] o conjunto das forças produtivas acessíveis aos homens condiciona o estado social e que, assim, a ‘história dos homens’ deve ser estudada e elaborada sempre em conexão com a história da indústria e do intercâmbio.” (MARX, 2005, p. 55-56).

De qualquer forma, é exatamente a partir de teóricas feministas de cunho marxista, impulsionadas pelo surgimento e fortalecimento das lutas feministas do final do século XIX, que as discussões sobre a mulher trabalhadora têm início, no campo acadêmico, ao longo do século XX. Partindo do pressuposto analítico do materialismo histórico dialético, de que as relações sociais são determinadas, em última instância, pelas relações de produção, as intelectuais feministas passam a discutir sobre a exploração da mulher no capitalismo, assim como a chamar a atenção para o caráter assexuado, ou melhor, enviesado, pelo qual se deu o estudo e a compreensão da classe trabalhadora durante anos, levando em consideração apenas a figura masculina, para pensar o mundo do trabalho e as relações de exploração.

Como afirmam Helena Hirata e Danièle Kergoat “A literatura existente costuma falar de operários ou de classe operária sem fazer nenhuma referência ao sexo dos atores sociais” (HIRATA; KERGOAT, 1994, p.93), ou seja, durante muito tempo as referências para pensar o trabalho e o trabalhador foram unicamente o sexo masculino e o trabalho produtivo. Algo que, ainda hoje, de diferentes maneiras, reproduzimos.

Ainda de acordo como Hirata e Kergoat,

Foi em particular Christine Delphy quem mostrou como o pertencimento de classe para a mulher é construído a partir de um referencial exclusivo o homem (marido pai) sem que sejam levadas em consideração as atividades da própria mulher. Mais indiretamente foi Nicole Claude Mathieu quem se referiu a categorias de sexo ou Colette Guillaumin quem propôs o conceito de sexagem. (HIRATA; KERGOAT, 1994, p.93-94).

Segundo as autoras, afirmar que a classe operária tem dois sexos

[...] não contraria apenas a utilização corrente do masculino nos textos sobre a classe operaria que falam de trabalhadores quando estão se referindo a trabalhadoras! Trata-se também de afirmar que as práticas, a consciência, as representações, as condições de trabalho e de desemprego dos trabalhadores e das trabalhadoras são quase sempre assimétricas e que raciocinar em termos de unidade da classe operaria sem considerar o sexo social leva a um conhecimento truncado – ou pior, falso – do que é uma classe social. (HIRATA; KERGOAT, 1994, p. 95).

A partir dessa perspectiva, busca-se evidenciar a necessidade de discutir as contrastantes realidades de trabalho entre homens e mulheres, onde as mulheres ocupam um espaço de menor valorização e de maior carga laboral.

No Brasil, estudos pioneiros sobre a mulher no mundo do trabalho foram realizados por mulheres como Heleieth Saffioti (1934-2010) e Eva Blay (1937-), assim como por Elisabeth Souza-Lobo (1942-1991), a qual teve publicado, postumamente, em 1991 (mesmo ano de seu falecimento), o livro *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*, composto por uma compilação dos artigos escritos pela autora entre 1982 e 1991, onde são abordadas discussões fundamentais para pensar comparativamente as posições e hierarquias entre o homem e a mulher no mundo do trabalho.

A problematização sobre a mulher trabalhadora, não só no campo acadêmico, mas também no âmbito social, é precedida e fortemente influenciada pelas mudanças sociais provocadas pelo advento da sociedade industrial capitalista na Europa. A partir da Revolução Industrial, a figura da mulher trabalhadora ganha proeminência e, aos poucos, vai conseguindo mais espaço na esfera pública, o que se torna um problema para a sociedade da época.

Sobre a incorporação da mulher no mundo do trabalho, no contexto de expansão do capitalismo no século XIX, Joan Scott nos adverte:

É evidente que ela [a mulher trabalhadora] existia já muito antes do advento do capitalismo industrial, ganhando o seu sustento como fiandeira, costureira, ourives, cervejeira, polidora de metais, fabricante de botões ou de rendas, ama, criada de lavoura ou criada doméstica nas cidades e no campo da Europa e da América. Mas no século XIX ela foi observada, descrita e documentada com uma atenção sem precedentes, quando os seus contemporâneos debateram a conveniência, a moralidade e até a legalidade das suas atividades assalariadas. A mulher trabalhadora foi um produto da revolução industrial, não tanto porque a mecanização tenha criado postos de trabalho onde antes não existiam (mesmo se esse foi seguramente o caso em algumas áreas), mas porque no decurso da mesma ela se tornou uma figura perturbadora e visível. A visibilidade da mulher trabalhadora resultou da sua percepção como um problema, um problema de criação recente e que exigia uma resolução urgente. Este problema implicava o próprio sentido da feminilidade e a sua compatibilidade com o trabalho assalariado [levantando questões como:] deve a mulher trabalhar por um salário? Qual o impacto do trabalho assalariado no corpo feminino e na sua capacidade de desempenhar as funções maternas e familiares? Que gênero de trabalho é adequado a uma mulher? (SCOTT,

1991, p. 443, comentário entre parênteses da autora, trechos entre colchetes inseridos por mim).

As preocupações desse período com a presença e o lugar da mulher no mundo do trabalho estavam relacionadas a dois fatores conflitantes: ao mesmo tempo em que não se queria que a mulher deixasse de cumprir com as tarefas relativas ao lar e à família, a sua participação no mercado de trabalho passou a ser cada vez mais indispensável.

O que conhecemos hoje enquanto mulher trabalhadora está muito vinculado às preocupações desse período, refletidas na construção de processos discursivos, fundamentados, sobretudo, nos ideais da economia política da época, a qual defendia uma divisão sexual do trabalho baseada nas características “naturais” de cada sexo, assim como vinculava à mulher a ideia de menor capacidade reprodutiva que o homem, enquanto um traço natural.

Como explicam Hirata e Kergoat, a partir de uma crítica contemporânea,

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares, etc.). [...] Essa forma particular da divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem “vale” mais que um trabalho de mulher). (HIRATA; KERGOAT, 1994, p. 599).

Já no que diz respeito ao baixo valor produtivo atribuído à mulher trabalhadora nesse período, se estabelece uma dinâmica em que o homem, visto naturalmente como responsável pela esfera produtiva e pela manutenção econômica do lar, deveria servir para manter a si próprio e a toda a família, enquanto o salário da mulher, vista como naturalmente menos produtiva e responsável, sobretudo, pelos cuidados da casa e dos filhos, serviria, no máximo, para a sua subsistência, quando necessitasse trabalhar fora (SCOTT, 1991).

Assim, desde o século XIX, “A Assimetria do cálculo dos salários era chocante: os salários dos homens incluíam custos de subsistência e reprodução, enquanto os salários das mulheres necessitavam de suplementos familiares, mesmo para a subsistência individual” (SCOTT, 1991, p. 456). Essa total discrepância, constituída a partir de noções *a priori* sobre os sexos, acabou por tornar-se uma profecia autorrealizada, criando uma lógica circular a confirmar os seus próprios pressupostos:

Os baixos salários tanto causavam como demonstravam o “facto” de que as mulheres eram menos produtivas do que os homens. Por um lado, os salários femininos assumiam a sua menor produtividade; por outro, os baixos salários das mulheres eram tomados como prova de que elas não podiam trabalhar tão arduamente como um homem. (SCOTT, 1991, p.457)

A partir dessa herança cultural, a ideia da renda feminina enquanto um ganho marginal e secundário ainda persiste e, assim, aparece também como uma situação presente na realidade das professoras, como é abordado a seguir.

Contudo, falar em divisão social do trabalho implica não apenas tratar da divisão desigual do trabalho na esfera profissional, mas também da divisão desigual do trabalho relacionado à esfera doméstica e de cuidado da família, o chamado trabalho reprodutivo, do qual as mulheres se ocupam em concomitância ao trabalho fora de casa.

Shellee Colen (1995, p. 78 apud BRITES, 2007, p. 94) caracteriza o trabalho reprodutivo enquanto o trabalho “físico, mental e emocional necessário para a geração, criação e socialização de crianças, assim como a manutenção de casas [*households*] e pessoas (da infância até a velhice)”.

Ao buscar enfatizar a indissociabilidade que se cria no mundo capitalista entre o trabalho reprodutivo e as características sociais vinculadas às mulheres, Maria Betânia de Melo Ávila afirma que

Pode-se dizer que a própria noção de feminino como uma representação genérica dos atributos sociais e mesmo psíquicos das mulheres se constrói em uma relação direta com o trabalho reprodutivo/doméstico, na qual uma noção dá sentido à outra. No processo de constituição do modelo feminino no Ocidente, forjado no século XIX, nos países do Norte, necessário à nova forma de organização social do trabalho e à manutenção do poder dos homens, as mulheres e o trabalho reprodutivo foram tomados como coisas inextrincáveis. (ÁVILA, 2009, p. 95).

Como explica Linda Nicholson (1987, p. 35), o uso da categoria de reprodução em oposição à noção de produção aparece enquanto uma proposta de feministas marxistas, como Mary O’Byrne, para explicitar a existência de atividades femininas tradicionais que são deixadas de lado nas teorizações marxistas sobre o trabalho e o mundo produtivo. A questão é que, desde a economia clássica, a produção acaba sendo tomada como categoria para explicar o mercado. Assim, como destacam Hildete Pereira de Melo e Marta Castilho (2009, p.139) a “produção” se confunde com “produção de mercadorias” e o “trabalho” com “emprego”, de modo que as atividades realizadas pelas mulheres no mundo doméstico acabam sendo consideradas como não-trabalho e, assim, invisibilizadas.

Por mais que tenha um grande significado para o bem-estar humano, o fato de não possuir um caráter mercantil faz com que o trabalho reprodutivo seja ignorado pelas ciências econômicas e desvalorizado pela sociedade, o que acaba acarretando em sua invisibilidade, algo profundamente ligado à desqualificação do trabalho doméstico e à subalternidade feminina no mundo do trabalho (MELO; CASTILHO, 2009, p. 137-138).

Tendo em vista as questões acima elencadas, é possível dizer que a mulher trabalhadora se caracteriza enquanto um sujeito social alocada em postos de trabalhos específicos, em sua maioria menos valorizados que os dos homens, e com uma carga maior de funções, tendo em vista a sobreposição do trabalho reprodutivo ao trabalho externo ao lar. Assim, as mulheres ainda trabalham mais que os homens e são menos valorizadas no exercício das mesmas funções; elas são as responsáveis pelo gerenciamento familiar e do lar, de modo que precisam escolher entre investir na carreira profissional, na vida familiar, no casamento e/ou na maternidade; ou têm que responder ao mesmo tempo ao trabalho doméstico e à vida profissional, assim arcando com uma forte carga de sobreposição de tempos e de tarefas em seu dia a dia.

O magistério, por sua vez, apresenta-se tipicamente enquanto um trabalho de mulher, como veremos mais detalhadamente no subtítulo a seguir, ainda que também seja ocupado por homens. Sem falar que essa ocupação por parte do sexo masculino ocorre a partir de uma dinâmica que corrobora os pressupostos da divisão sexual do trabalho.

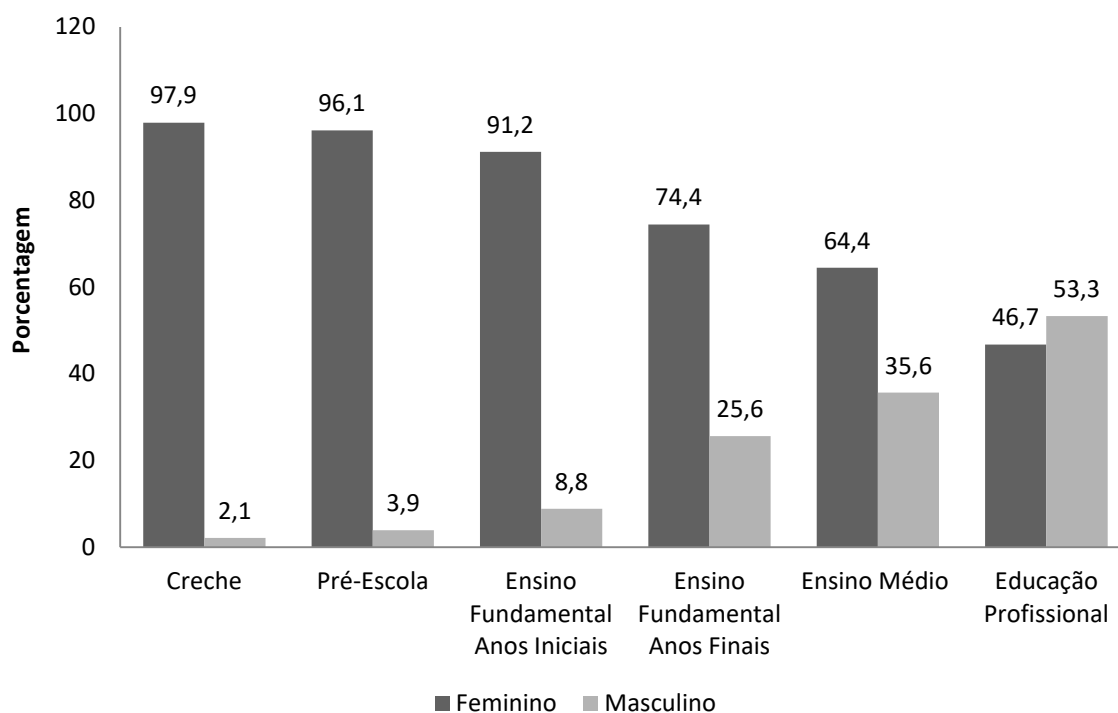
Os dados das pesquisas mais recentes apontam que as mulheres representam mais de 80% da categoria docente na Educação Básica brasileira, ainda que a presença masculina tenha crescido nas últimas duas décadas. No *Censo do Professor 1997*, apontava-se para uma presença de 85,69% de mulheres e 14,09% de homens na composição da categoria docente na Educação Básica brasileira (INEP, 1999, p. 97). Já a *Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003* registrou 84,67% de mulheres e 14,80% de homens (INEP, 2006, p. 29). Por sua vez, o *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007* apontou para uma relação de 81,94% de mulheres e 18,06% de homens (INEP, 2009, p. 55). Mais recentemente, dados da *Sinopse Estatística da Educação Básica 2016* apontam para a presença de 80,08% de mulheres e 19,91% de homens (INEP, 2017).

Algumas das referidas pesquisas possuem formas distintas de coleta e de composição de amostra, mas concordam sobre a presença majoritariamente feminina no magistério no âmbito da Educação Básica, ainda que apontem para um aumento da presença masculina. Porém, mostram também a forma particular que se dá a presença masculina, evidenciando que

os homens começam a aparecer em maior contingente à medida que as etapas e modalidades de ensino possuem menor vinculação à ideia de cuidado e maior valorização salarial<sup>36</sup>. Assim, conforme assinalado no *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007*,

O perfil predominantemente feminino dos profissionais vai se modificando à medida que se caminha da educação infantil para o ensino médio e para a educação profissional. Nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, o universo docente é predominantemente feminino (98%, 96% e 91%, respectivamente). No entanto, a cada etapa do ensino regular amplia-se a participação dos homens, que representam 8,8% nos anos iniciais do ensino fundamental, 25,6% nos Anos Finais e chegam a 35,6% no ensino médio. Somente na educação profissional encontra-se situação distinta, pois há uma predominância de professores do sexo masculino. (INEP, 2009, p. 21-22).

Gráfico 1 – Professores das Etapas [e de uma modalidade] da Educação Básica segundo o Sexo – Brasil – 2007



Fonte: INEP (2009, p. 21).

<sup>36</sup> Sobre a maior valorização salarial nas crescentes etapas de ensino, conferir Tabela 2, na página 127.

De maneira geral, esses dados nos mostram que, ainda que o magistério seja marcado pela maior presença de mulheres, sendo fortemente vinculado a características tidas como femininas, à medida que progredem as etapas de ensino, nas quais o trabalho docente passa a estar vinculado à ideia de ensino de conteúdos específicos, aumenta o contingente masculino e também a valorização salarial. Uma dinâmica que reflete a lógica da divisão sexual do trabalho: quanto mais a atividade estiver vinculada a ideia de um trabalho de mulher (como educar crianças), menor será a sua valorização. De toda forma, a profissão docente como um todo sofre com uma forte desvalorização, como trato no capítulo 3, a qual não está relacionada tão somente a feminização da categoria.

## 2.2 FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

A feminização do magistério diz respeito ao processo histórico de transformação da categoria docente em uma categoria predominantemente feminina. Um processo que envolve duas dimensões totalmente inter-relacionadas e indissociáveis: uma de ordem quantitativa, que diz respeito ao crescimento e predominância do número de mulheres na profissão, e outra de ordem qualitativa, que diz respeito à ressignificação das características desse trabalho, o qual passa a ser associado, sobretudo, a qualidades tidas enquanto femininas, por exemplo, a maternidade e a sensibilidade. Vejamos um pouco sobre isso.

Como lembram Amanda Oliveira Rabelo e António Maria Martins (2006), a educação formal nem sempre foi considerada uma atividade feminina, tendo sido, por um longo tempo, reduto estritamente masculino. A ocupação do magistério pelas mulheres, ou o processo de feminização do magistério no Brasil, ocorre entre o final do século XIX e início do século XX, praticamente de maneira simultânea em diferentes partes do país (cf., por exemplo, os trabalhos de ALMEIDA, 1998; CHAMON, 2006; DURÃES, 2002, LOURO, 2004; TAMBARA, 1998), em um fenômeno concomitante ao que se dava em outros países ocidentais, só que com contornos particulares.

Dentre os diferentes trabalhos que tratam sobre o tema, diversos fatores são evocados, no intuito de tentar explicar as razões desse processo e o seu desenvolvimento em nosso país. Magda Chamon (2006), por exemplo, preocupada com as transformações socioculturais que influenciaram e possibilitaram o surgimento da mulher professora, questiona

[...] quais seriam os motivos do processo de feminização do magistério elementar no Brasil? Por que foi incorporada por um grande contingente de mulheres a associação entre magistério e vocação? Quais seriam as possíveis vinculações entre escola de

massa numa sociedade capitalista e a trajetória de feminização do magistério? (CHAMON, 2006, p. 2).

De maneira mais genérica, pode-se questionar “Quais foram as condições concretas (de mudança) na estrutura social que produziram esse fenômeno?” Vejamos alguns fatores que são apresentados como motivos para dar explicação a isso.

Primeiramente, temos que notar que no decorrer do século XIX, ainda no período imperial, começa a ocorrer uma mudança na visão sobre o papel da educação no Brasil. Refletindo especificamente sobre o processo de escolarização que aconteceu em Minas Gerais no referido século, Sarah Durães comenta que

Quer seja para disseminar um modelo de *família higiênica* ou de *família cristã* fazia-se necessário instituir um espaço diferente da casa e longe da rua para formar um *novo* indivíduo. Nesse sentido, a sociedade foi paulatinamente substituindo o processo de educação da população por outra formalizada e institucionalizada: *a escola*. Desde o início dos oitocentos, os governantes mineiros já travavam um debate sobre a necessidade de constituir um conjunto de escolas que estivesse sob a tutela do Governo e pudesse atender um maior número de pessoas. (DURÃES, 2002, p. 92, grifos da autora).

Assim, esse processo

não foi difuso nem espontâneo. Foi carregado de intencionalidades. Para além da concepção da educação informal que acontecia na vida cotidiana das crianças, o governo mineiro passou a implementar algumas tentativas de *uniformização* e *institucionalização* das formas de ensinar e de aprender. (DURÃES, 2002, p. 92, grifos da autora).

Portanto, é possível notar que já no século XIX, em um Brasil ainda escravocrata, se fomentavam discussões sobre a necessidade dos setores governamentais assumirem protagonismo em relação à educação da sociedade, no intuito de interferir na formação dos indivíduos, de acordo com as suas intencionalidades, não mais deixando esse papel apenas a gosto das famílias ou de instituições confessionais ou particulares. Algo que acabou por ter um papel muito importante no fenômeno de feminização do magistério, como exploro a seguir.

Como conta Guacira Lopes Louro (2004), na primeira metade do século XIX existia, aqui e ali, escolas tanto para meninos quanto para meninas – para os meninos em maior número, é claro. Essas escolas eram mantidas por congregações e ordens religiosas femininas ou masculinas ou ainda por leigos. Contudo, as aprendizagens de meninas e de meninos não eram exatamente as mesmas. “Saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso



consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos, mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura” (LOURO, 2004, p. 371-372).

A partir da metade do século o debate sobre o papel governamental na escolarização começa a ganhar força e, junto dele, a discussão sobre a instrução das mulheres. Nesse período há

[...] uma significativa expansão no número de escolas confessionais destinadas às mulheres. Além disso, acompanhando a expansão da defesa da escolarização das mulheres no interior da Igreja Católica, também na jurisdição pública identifica-se tamanho aumento no número de escolas destinadas às meninas. (DURÃES, 2002, p. 108-109).

“As últimas décadas do século XIX apontam, pois, para a necessidade de educação para a mulher, vinculando-a a modernização da sociedade, a higienização da família, a construção da cidadania dos jovens” de modo que, ao início do século XX, há “maiores oportunidades ao sexo feminino, representadas pela escolarização das meninas e moças, na esteira dos ideais positivistas e republicanos” (ALMEIDA, 1998, p. 19 e 27). Contudo, o aumento de acesso à educação alcançado pelas mulheres nessa virada de século não significou necessariamente uma ruptura com o padrão dual de instrução existente outrora.

Ainda que o positivismo republicano advogasse pelas mesmas possibilidades de instrução para mulheres e homens, o seu discurso quanto aos objetivos da instrução para cada sexo reforçava as desigualdades existente entre eles. Sobre isso, Jane Soares de Almeida afirma que,

[...] segundo os positivistas, o trabalho intelectual não devia fatigá-las, nem se constituir um risco a uma constituição que se afirmava frágil e nervosa, o que poderia, certamente, debilitar seus descendentes. Na realidade, o fim último da educação era preparar a mulher para atuar no espaço doméstico e incumbir-se do cuidado com o marido e os filhos, não se cogitando que pudesse desempenhar uma profissão assalariada. A mulher educada dentro das aspirações masculinas seria uma companhia mais agradável para o homem que transitava regularmente no espaço urbano, diferentemente do período colonial com seu recolhimento e distanciamento do espaço da sociabilidade. (ALMEIDA, 1998, p. 19).

Portanto, ainda que houvesse uma defesa da educação feminina, ela era realizada em defesa de lhes instruir para um melhor desempenho dos papéis de esposa, dona de casa e mãe. Neste sentido, Jurandir Freire Costa (1983) explica que a primeira promoção da mulher se deu como mãe-educadora dos futuros homens da nação. De tal forma, há de se perguntar, “como,

dentro desse contexto, as mulheres conseguiram espaço na profissão docente e ainda tornaram-se majoritárias dentro dela?”

O que ocorre é que, ainda no período do Império, no sentido de criar um corpo de trabalhadores especializados no ensino e com a finalidade de suprir com as necessidades educacionais de um país com uma esmagadora maioria de analfabetos, passaram a serem criadas, em nível médio, as Escolas Normais de formação para o magistério.

O abandono da educação nas províncias brasileiras, denunciado desde o início do Império, vinculava-se, na opinião de muitos, à falta de mestres e mestras com boa formação. Reclamavam, então, por escolas de preparação de professores e professoras. Em meados do século XIX, algumas medidas foram tomadas em resposta a tais reclamos e, em algumas cidades do país, logo começaram a ser criadas as primeiras escolas normais para formação de docentes. (LOURO, 2004, p. 375).

Como nos conta Almeida,

Em 1846 havia sido criada em São Paulo a primeira Escola Normal, que foi, a princípio, destinada ao sexo masculino e cujo ingresso era vedado às moças. Trinta anos depois, em 1876, a abertura da sessão feminina da Escola Normal no Seminário da Glória representou a primeira via de instrução escolarizada institucional de nível médio aberta às mulheres no âmbito do ensino público. (ALMEIDA, 1998, p. 23).

Com o tempo, as escolas normais passaram a ser mais procuradas pelas mulheres do que pelos homens, se tornando um reduto caracteristicamente feminino e, com isso, o magistério passou, pouco a pouco, a ser também ocupado majoritariamente por elas.

Como demonstra Chamon (2006, p. 11), em um mapeamento do percentual de homens e mulheres admitidos no magistério público primário do Estado de Minas Gerais, com base em dados relativos ao período de 1834 a 1917, coletados no Arquivo Público Mineiro, há uma nítida progressão de inversão sexual dos ingressantes na docência mineira, na passagem do século XIX para o XX (cf. Tabela 1, página seguinte).

De maneira geral, afirma-se que os homens passaram a abandonar o magistério devido ao processo de urbanização e industrialização que ampliava as suas possibilidades de trabalho (LOURO, 2004, p. 376), lhes oportunizando atividades mais bem remuneradas (CHAMON, 2006, p. 9). Assim, se reforçou a ideia de que um homem somente optava pelo magistério em função de não conseguir emprego em algo mais digno (TAMBARA, 1998, p.43), ou seja, a partir dessa perspectiva, “a feminização do magistério se consolidou porque os homens o abandonaram em decorrência da sua desvalorização” (DURÃES, 2002, p. 45). Porém, o

abandono do magistério pelos homens, em favor de atividades mais valorizadas, não explica todo o fenômeno de feminização. Também acontece que,

[...] o tipo de formação que as escolas normais propiciavam não interessava aos homens, nem mesmo àqueles que já estavam inseridos no magistério primário, [tendo em vista que] o modelo de professor que passou a reger a formação docente nas escolas normais do século oitocentista se aproximava das *qualidades femininas* (DURÃES, 2002, p. 23-24, grifos da autora, trecho entre colchetes inserido por mim).

Os próprios cursos normais passaram a produzir uma ressignificação sobre o magistério, a qual contribuiu para o afastamento masculino. Ressignificação essa que não se deu por acaso, mas por um novo ideário de docência, disseminado pelo poder público, que estava vinculado, por sua vez, à ressignificação da figura da mulher na sociedade.

Tabela 1 – Escola Pública de Minas Gerais: admissão de professores de 1830 a 1910, por sexo

Décadas	Mulheres		Homens		Total por década	
	ABS <sup>37</sup>	%	ABS	%	ABS	%
1830	15	12,6	104	87,4	119	100
1840	11	8,4	120	91,6	131	100
1850	16	21,3	59	78,7	75	100
1860	36	12,7	248	87,3	284	100
1870	209	22,6	716	77,4	925	100
1880	257	33,7	505	66,3	762	100
1890	249	44,9	305	55,1	554	100
1900	518	73,1	191	26,9	709	100
1910	718	<b>75,6</b>	226	<b>24,4</b>	944 <sup>38</sup>	100
<b>Total Geral</b>	<b>2029</b>	<b>45,1</b>	<b>2474</b>	<b>59,9</b>	<b>4503</b>	<b>100</b>

Fonte: Chamon (2006, p. 11, grifos meus).

Ao contrário das concepções vigentes nos séculos XVII e XVIII, quando se pregava a lascívia e a maldade inatas das mulheres, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, o sexo feminino passou a ser concebido, no imaginário da sociedade brasileira, por qualidades como pureza, doçura, moralidade cristã, maternidade, generosidade,

<sup>37</sup> Em seu texto, Chamon não explica o significado de “ABS”. Pela apresentação dos dados, concluo que seja uma abreviatura para absoluto (abs.), tendo em vista que abaixo de “ABS” são apresentados os números absolutos referentes à quantidade de admissões de professores por sexo em cada década e no total geral.

<sup>38</sup> Este número foi por mim corrigido, sendo que no artigo de Chamon (2006, p.11) aparece como 757. Creio que a autora tenha cometido algum erro no momento de redigir a tabela, pois ao somar o número de mulheres admitidas no ano de 1910 (718) com o número de homens admitidos no mesmo ano (226) fica evidente que o resultado não pode ser 757, mas 944.

espiritualidade e patriotismo, dentre outras, as quais colocavam as mulheres como responsáveis por toda beleza e bondade que deveriam impregnar a vida social (ALMEIDA, 1998, p.17-18).

Em soma a essas qualidades, argumentava-se em favor do magistério enquanto uma atividade feminina afirmando que

[...] as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto, seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem “vocação” (LOURO, 2004, p. 376-377).

Como vemos, portanto, a feminização do magistério ocorreu não apenas enquanto uma derivação do seu abandono pelo sexo masculino, como também por uma ressignificação social do papel da mulher, bem como pela própria ressignificação do magistério, a partir do século XIX. Momento em que se passou a atribuir à mulher a vocação de educadora, tanto da família, como de toda a nação, tendo em vista a ideia da existência de habilidades naturais para isso, no sexo feminino. Algo amparado por governantes e intelectuais, assim como embasado em discursos que enalteciam o feminino e que até mesmo defendiam a possibilidade da mulher trabalhar, mas que, contudo, mascaravam novas formas de prolongar a domesticidade feminina esperada socialmente.

O magistério foi uma das primeiras possibilidades das mulheres acessarem a esfera pública, por meio de uma profissão com um grau de reconhecimento social satisfatório. Ainda assim, essa possibilidade não se deu sem estar ancorada em novas formas de manutenção dos discursos e das formas de desigualdade social entre os sexos.

A ressignificação social pela qual passou o magistério após se transformar em um trabalho de mulher seguiu um ideário de que “as profissões consideradas movidas pela ‘emoção’ seriam próprias das mulheres e as ligadas à ‘inteligência’ seriam patrimônio exclusivo dos homens” (RABELO; MARTINS, 2006, p. 6167). No mais, “Dizia-se, ainda, que o magistério era próprio para mulheres porque era um trabalho de ‘um só turno’, o que permitia que elas atendessem suas ‘obrigações domésticas’ no outro período” (LOURO, 2004, p. 379).

De toda forma, ainda que a feminização do magistério tenha aparecido enquanto uma possibilidade para as mulheres, a partir de concessões dentro de uma estrutural social patriarcal e machista que não previa alteração na hierarquia social existente entre os sexos, é imprescindível ponderar sobre a agência das mulheres nesse processo: “o que motivou as mulheres a procurarem o magistério e nele permanecerem? O que as levou a escolher o curso de formação de professoras e dedicar-se ao ensino?” (ALMEIDA, 1998, p. 30).

#### O ingresso das mulheres na docência

[...] não foi apenas resultado de uma concessão masculina, nem se veiculou sem estar impregnado de preconceitos ligados ao sexo, mas significou a oportunidade entrevista pelas jovens de conseguir maior liberdade e autonomia, num mundo que se transformava e no qual queriam ocupar um determinado espaço que não apenas o que lhes foi reservado pela sociedade masculina e representado pela vida no lar, dedicando-se inteiramente à família (ALMEIDA, 1998, p. 23).

Portanto, ainda que sendo uma profissão envolta na aura da maternidade e da domesticidade, o magistério representou para as mulheres (leia-se mulheres brancas, sobretudo de classe média), na virada do século XIX para o XX, uma forma diferenciada de inserção no tecido social, revestida de dignidade e prestígio social, de uma maneira que até então não lhes era acessível. Ser professora passou a ser revestido de um simbolismo muito importante no universo feminino: uma forma de ter autonomia, liberdade (ainda que restrita) e seu próprio dinheiro (mesmo que pouco) (ALMEIDA, 1998).

O alcance desse espaço não pode ser dissociado da luta das mulheres por educação, por maior igualdade entre os sexos, assim como por reivindicações de maiores possibilidades de participação social; não pode ser pensado sem considerar a agência das mulheres enquanto sujeitos históricos; não pode ser desvinculado da eclosão do movimento feminista, no início do século XX, no cenário internacional e nacional.

Portanto, a feminização do magistério não pode ser pensada, de maneira redutora, tão apenas enquanto uma concessão a partir de transformações que se desenrolavam na sociedade capitalista. Ao contrário disso, deve ser compreendida também enquanto uma conquista obtida a partir de iniciativas das mulheres para ocupar o espaço público e expandir as suas possibilidades. Destaco o propósito dessas mulheres, pois, ao ocupar esse espaço, desenvolveram “táticas” e “estratégias” para construir a sua participação na esfera pública (CERTEAU, 1998).

### 2.3 MAGISTÉRIO: ESCOLHA, VOCAÇÃO OU FATALIDADE?

Clara, Mônica e Joana: mulheres que, por relações diferentes, entraram no magistério. Até que ponto se fundamenta a ideia de escolha da profissão? E de vocação? E de fatalidade? Quais são os fatores que levam as mulheres a escolher a profissão docente? Trata-se de algo mais fácil? Trata-se de uma forma de ascensão social dentro de um contexto de situação econômica precária? Trata-se de uma forma de conciliar uma vida profissional com tempo para os filhos (finais de semana em casa e férias mais estendidas)?

A questão é que entre as três professoras é possível perceber diferentes causalidades que as levam à docência. Clara foi a única filha com Ensino Superior em uma família de uma cidadezinha pequena e com poucas oportunidades para mulheres. Fez isso contra a vontade do pai. Viu no magistério não só a profissão que gostava e pela qual luta até hoje, mas também uma possibilidade de sair do padrão esperado para uma mulher em seu meio. Mônica, por sua vez, se declara uma apaixonada pela profissão e afirma que sempre teve vocação para ser professora, mas, ao mesmo tempo, gosta é de ser professora de biologia (lembrando que não levou adiante o curso de Pedagogia), tendo um interesse especial pela parte de genética desde a faculdade. Já a Joana, por sua vez, afirma que não queria ser professora. Pelo contrário, seu sonho era ser repórter, mas, ao ter se tornado mãe ainda jovem, viu no curso de geografia uma forma mais fácil de entrar na universidade, e na profissão de professora uma forma de conseguir sustentar o filho e estar presente em sua criação.

Conversando com a minha mãe, naquela entrevista exploratória no fim de 2014, comecei a questionando sobre o porquê de ter se tornado professora, indagando se tinha alguma influência familiar (pois eu sabia que a sua irmã mais velha havia se formado como professora também), e ela me respondeu o seguinte:

Gisella – [...] Como eu te falei antes, naquela época [década de 70] tu [a mulher] não tinha muitas opções de trabalho e, daí, [eu] tinha umas quantas primas que tinham sido e que eram professoras. Era a primeira coisa que a mulher deslanchou para trabalho. Eu acho que tipo, isso... Sempre como eu gostava de “exatas” eu fui pra matemática. [...] E por causa da Angela [irmã mais velha] que já fazia faculdade [de matemática] também. Mas, assim, eu nunca quis ser professora de fundamental [Anos Iniciais]. Eu saí da escola, tinha 17 alunos [na turma], só eu não queria [fazer o curso de magistério]. Fui fazer, então, o científico e as outras [meninas] todas foram para o normal. Eu não queria dar aula para criança pequena, eu não tenho essa habilidade.

Eu – Mas tu queria dar aula?

Gisella – Sim, era o que eu tava pensando [na época]. Eu queria dar aula de matemática. Era isso que eu queria. Hoje em dia, tipo assim, com a facilidade que eu tenho pra matemática, não sei se eu não faria uma Ciência da Computação, sabe? Na época, por causa do tipo de sociedade que a gente vivia, isso nem se pensava muito em alguém [do sexo feminino] fazer engenharia. No caso, uma Gisella da vida, lá de

Cerro Branco [cidade interiorana, de pequeno porte, onde nasceu], pensar em fazer uma Engenharia Civil [era algo improvável]. E poderia ter sido, sabe, em função... dentro da área que eu gosto. E nem se cogitava isso, não se pensava, sabe? Então, como eu queria trabalhar, eu queria me sustentar, viver minha vida sem depender de alguém, foi isso. Mas não que eu não goste. Eu gosto muito. Tu sabe, eu sempre gostei bastante de dar aula. Eu me encontrei, foi bom [...]

Após ter realizado o trabalho de campo com as professoras e ter ouvido novamente o áudio da conversa que tive com a minha mãe, me perguntei o seguinte sobre Clara, Mônica e Joana: se elas não tivessem sido professoras, o que seriam? Se Clara não tivesse conseguido o apoio de sua mãe para continuar estudando, ainda quando era criança, o que teria acontecido, com o que estaria trabalhando? Com todo o seu gosto por biologia e genética (assim como minha mãe, por matemática), se na sua época Mônica tivesse a possibilidade de ser uma geneticista, tal qual hoje sua filha pode planejar ser uma neurocirurgiã, será que teria seguido para o magistério? Se Joana não tivesse ficado grávida sem planejar quando era mais jovem, será que teria sido repórter, como afirma que gostaria?

É impossível discutir sobre o que não aconteceu... Opa. Pera aí. Será? A partir das provocações que propus acima, tanto o que aconteceu, como o que não aconteceu ou poderia ter acontecido nos possibilitam, sim, uma boa discussão.

A questão, de maneira direta e objetiva, é que a divisão sexual do trabalho, em conjunto com a educação diferenciada de gênero, a cada época de forma diferente, coloca possibilidades e limites para a mulher no mercado de trabalho, de modo que o ingresso das professoras no magistério não se explica tão somente por razões individuais.<sup>39</sup> À época de sua formação, cada uma das três professoras buscou fazer a melhor escolha para trabalhar e viver enquanto mulher dentro de seu contexto. Assim, mesmo para as que afirmam serem apaixonadas pela profissão (o que eu não desacredito), ser professora se construiu enquanto uma escolha dentro de um leque de possibilidades e limites existentes para a inserção da mulher no mundo do trabalho à sua época. É importante lembrar que tanto Clara, como Mônica e Joana, antes de se tornarem professoras, trabalharam em lojas, como atendentes, em setores de enquadramento funcional tipicamente feminino (principalmente às suas épocas). Portanto, antes de ser uma escolha, uma vocação ou uma fatalidade, o fato de serem professoras foi algo que se desenhou dentro da estrutura social em que estavam inseridas.

---

<sup>39</sup> Acredito que temos vivenciado progressos, em mudanças sentidas principalmente por mulheres de classe média para cima, com possibilidades de inserção em campos de atuação que antes eram restritos ao universo masculino, mas nada que tenha transformado de maneira gritante o essencial na lógica da divisão sexual do trabalho, que são os princípios de separação e hierarquização entre os sexos. Assim, ainda existem trabalhos de homem e trabalhos de mulher, como um trabalho de homem ainda é mais valorizado do que um trabalho de mulher.

Certo dia, em metade de 2016, em uma de nossas conversas de bar, inconformada com a falta de engajamento político por parte de muitas de suas colegas, após um intenso e prolongado processo de greve, que foi “murchando” aos poucos e terminou sem nenhuma conquista para a categoria, Clara fez o seguinte desabafo: “É que a maioria das professoras não escolhe a profissão por vocação, porque gostam, mas porque é mais fácil de conciliar com a profissão do marido, porque dá pra trabalhar meio turno e é mais fácil de cuidar das crianças e ser mãe”. Devo admitir que eu concordo com a visão da professora e que, em muitos casos, isso é uma verdade. Contudo, é nada mais, nada menos do que uma estratégia adotada para articular as obrigações de esposa, dona de casa e mãe, dentro de possibilidades e limites postos pela divisão sexual do trabalho vigente, tendo em vista a naturalização das obrigações de cuidado da casa e da família como atividades femininas. Não quero dizer que a situação apresentada pela professora não é um problema. Pelo contrário, ela é. De qualquer forma, é um problema que explicita os conflitos vivenciados pela mulher trabalhadora na articulação entre profissão e casa/família. Mesmo a professora que escolhe a profissão por julgar ser algo mais fácil de conciliar com as demandas de esposa e de mãe é uma expressão do que é ser professora e do que é ser mulher trabalhadora na atualidade, mesmo que isso implique em uma menor dedicação à profissão e às causas da categoria.

#### 2.4 DOCÊNCIA E ENVOLVIMENTO

“Eu tento não me envolver, mas não adianta. A gente acaba se envolvendo com a vida de cada um”, falou-me Mônica, ao sairmos de uma sala de aula, referindo-se ao envolvimento com os alunos e seus dramas pessoais. Disse isso após me explicar que havia um estudante tão próximo dela que até mesmo já tinha ido a sua casa, andado de fusca com o Vô Adão e até brincava lhe chamando de mãe, despertando ciúmes na Aurora. Tamanha proximidade se justificava pelo menino ter participado ativamente com a professora de um projeto de rádio na escola. Mônica ainda comentou sobre uma menina cuja mãe tivera câncer e disse que, de uma forma ou de outra, a professora acaba se envolvendo com os dramas pessoais dos estudantes, sofrendo junto com eles pelas suas dores, assim como compartilhando das suas conquistas e felicidades.

Esse envolvimento, é claro, não se dá da mesma forma para cada professora e nem na mesma medida com “cada um” dos estudantes, como dito pela professora – algo que vejo muito mais como uma força de expressão do que uma realidade em si. Cada professora possui características específicas de se relacionar com os alunos e desenvolve mais afinidade com



uns do que com outros. Ainda que eu busque explorar um pouco como isso se dá entre Clara, Mônica e Joana, é importante frisar que, quando me refiro à docência e ao envolvimento, não estou pensando apenas nos vínculos profundos e mais explícitos das professoras com os estudantes, como os exemplos trazidos acima, mas em todo um conjunto de interações que são reivindicadas às professoras e que fazem com que o exercício da profissão demande uma entrega muito grande.

O que quero mostrar, a partir de um apanhado geral, é o quanto a docência literalmente envolve as professoras, das mais diferentes formas, tanto no sentido da relação com os estudantes, como por todo o comprometimento que lhes reivindica, discutindo como isso se relaciona com características esperadas da mulher trabalhadora, como cuidar de pessoas, suportar e gerir grandes cargas emocionais, trabalhar sem ter o devido reconhecimento. Isso não quer dizer que o envolvimento não seja uma característica vivida também pelos professores homens. Contudo, o que proponho é explorar como o envolvimento reivindicado à professora mulher, assim como algumas características específicas que distinguem o tipo de envolvimento que se espera no trabalho de professora, está fortemente vinculado àquela ideia de devoção que se espera da mulher como mãe-educadora.

Para falar sobre docência e envolvimento, considero interessante partir da noção de “trabalho interativo” utilizada por Maurice Tardif e Claude Lessard (2012). Segundo os autores, a docência reivindica a realização de diferentes atividades, podendo ser caracterizada, em parte, por um grande montante de trabalho intelectual, na preparação e desenvolvimento do material de ensino, bem como por um grande esforço físico demandado pela necessidade de ficar muito tempo em pé, por ter que falar exaustivamente, por ter que prestar atenção em uma série de coisas ao mesmo tempo (explicação do conteúdo, questionamentos dos estudantes, organização da turma, etc.), assim como pela quantidade enorme de materiais para carregar de um lado para o outro. Porém, Tardif e Lessard (2012) ressaltam que nenhuma dessas atividades explica de maneira satisfatória a natureza central do trabalho docente, ainda que inegavelmente estejam presentes em sua realização. De acordo com os autores, tal como a medicina, a enfermagem e os serviços sociais, o trabalho docente diferencia-se pelo fato de ter seres humanos como “objeto de trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 19). Assim, trata-se de um *trabalho interativo*<sup>40</sup>, pois se realiza “com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 141).

---

<sup>40</sup> Os *trabalhos interativos* se distinguem dos demais – principalmente dos trabalhos realizados sobre a matéria inerte – por serem ocupações onde “as relações entre os trabalhadores e as pessoas constituem o processo de trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 20). Tratam-se, então, de atividades onde “as pessoas não são um

O ponto central defendido pelos autores é que o trabalho de uma professora ou de um professor é voltado para o aluno, é realizado em interação com ele (dentre outros membros da comunidade escolar) e só tem continuidade a partir dele. A centralidade que a interação possui no trabalho docente fica mais evidente quando percebemos que o desenvolvimento das atividades em aula é totalmente dependente das respostas dos estudantes aos estímulos que lhes são apresentados. Por mais que possua um programa prévio ao seu desenvolvimento, uma aula não funciona como uma rotina mecanicamente sistematizada, como acontece em uma linha de montagem fabril. Ao invés disso, o plano de aula, ao ser colocado em prática, está sujeito a constantes transformações, pois os alunos são participantes ativos e interferentes na dinâmica de uma aula, ou seja, o “objeto” de trabalho de uma professora “*não lhe é dado objetivamente, como se bastasse tomá-lo nas mãos e manipulá-lo como bem quisesse*” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 180, grifo dos autores). Os alunos possuem vontades, assim como capacidade crítica para questionar o andamento do processo de trabalho, o que reivindica constantes adaptações da parte docente em suas linhas de ação durante o desenvolvimento do trabalho<sup>41</sup>. Em resumo, como afirma William Foote Whyte (1946, p. 123 apud SOARES, 2012, p. 45), “Quando o cliente participa ativamente na atividade, toda a organização deve ser adaptada ao seu comportamento”.

Ainda que isso seja um grande desafio, também pode ser visto como algo muito positivo. Joana, por exemplo, percebe tal dinâmica como algo que lhe estimula dentro da profissão:

Tu entra numa sala, tu sai... mas cada turma que tu entra e cada dia que tu entra é uma coisa diferente. Toda aula é diferente. Agora mesmo, né, dei aula nos três nonos<sup>42</sup> ali. O mesmo conteúdo [...] em cada turma foi diferente. Tanto eu falando, né, porque tu depende muito da resposta deles, né. Então, cada turma tem uma resposta. E aí aquilo já te estimula, já vai pro outro lado. É isso que eu digo, assim, sabe? Eu gosto desse movimento. Eu não poderia trabalhar sentada numa mesa com papel [como em um escritório]. E eu sou muito enjoada e daí [na escolha da profissão] eu pensava muito nisso, que na escola não tem [essa monotonia]. E esse contato com eles [os estudantes] é muito bom, né? Eu adoro.

---

*meio ou uma finalidade do trabalho, mas a ‘matéria prima’ [...] e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores”* (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 20, grifo dos autores).

<sup>41</sup> A necessidade de realizar constantes adaptações durante o decorrer da atividade laboral é algo característico dos trabalhos que envolvem interações pessoais, sendo muito perceptível no setor de serviços. Essa questão é muito bem explorada na tese de doutorado de Juliana Andrade Oliveira, *Fazendo a vida fazendo unhas* (2014a), onde, dentre outras questões, a autora discute a complexidade que envolve o gerenciamento das ações por parte das manicuras, conforme as situações específicas que caracterizam a interação com cada cliente, nos salões de beleza. Sobre a discussão que a autora faz sobre o tema, conferir especificamente o item 4. *A interação pessoal como trabalho* (OLIVEIRA, 2014a, p. 131-159).

<sup>42</sup> Turmas de nono ano do Ensino Fundamental.

Esse prazer pelo diferente, pelo novo, assim como pela interação com os estudantes é manifestado tanto por Joana, como por Clara e por Mônica em diferentes momentos ao se referirem à profissão. Contudo, a necessidade de ter que se adaptar constantemente a diferentes cenários de interação, tendo que trabalhar com diferentes grupos (no caso das professoras de Ensino Médio) e com diferentes respostas também é algo bastante cansativo, sem falar que nem sempre as coisas são tão diferentes e o trabalho pode até mesmo se tornar um pouco repetitivo. Certo dia, acompanhei uma manhã inteira de trabalho em que Mônica daria aula para turmas diferentes, mas todas do mesmo ano do Ensino Médio, tratando do mesmo conteúdo, em aulas práticas no laboratório. Ao final da manhã, antes de começar o penúltimo período de aula, a professora teve que buscar uns dez estudantes que estavam vagando pelo corredor ou no banheiro e não chegavam nunca na sala. De volta ao laboratório, repetiu uma série de informações que já havia passado para todas as outras turmas no início de cada aula e trabalhou com demonstrações de células em microscópios, tal como já havia feito outras vezes naquela manhã, agora já com explicações bem mais resumidas e com visível cansaço: ombros caídos, voz monotônica e sem a típica euforia que marca o seu jeito de interagir. Ao final da aula, comentou comigo: “Já tô cansada de falar a mesma coisa” e chegou até a pedir um pouco da minha água para hidratar a garganta e não ficar sem voz. Esse cansaço, recorrente entre as professoras, é fruto de uma série de cargas assumidas por elas no gerenciamento do trabalho com os estudos, as quais são invisibilizadas, como o gerenciamento emocional e o trabalho de cuidado<sup>43</sup>, por exemplo.

Em estudo onde trata mais especificamente sobre as dimensões afetivas e de cuidado relacionadas às atividades docentes na Educação Básica, Juliana Andrade Oliveira (2014b) relata que as professoras e os professores são reivindicados para atender demandas dos mais diversos tipos em sala de aula, as quais vão desde as carências afetivas manifestadas pelos estudantes, passando por atividades como limpar e alimentar alunos pequenos, chegando as necessidades de gerir conflitos dentro de sala de aula, tanto entre estudantes, como da parte de estudantes para com o professor. São situações diversas que necessitam de muita atenção e gerenciamento emocional.

Oliveira (2014b), baseada em terminologia de Amy Wharton e Rebecca Erickson (1993, grifos meus), distingue três tipos de trabalho emocional reivindicados às professoras:

---

<sup>43</sup> Cristina Vegas Solis (2009) caracteriza o cuidado enquanto uma prática intersubjetiva que envolve uma grande carga de afeto, sendo uma atividade atemporal e universal que nos confronta diariamente e que vem se modificando ao longo dos tempos, porém, sendo uma atividade percebida, sobretudo, enquanto um valor social feminino. Abordo esta categoria por ser o cuidado uma constante nas experiências cotidianas das professoras no envolvimento com os estudantes e que aparece no mundo doméstico pelo cuidado dos filhos, do lar e da família.

Naquelas posturas de acolhimento, de negociação, vimos um trabalho emocional *integrador* e este visa fortalecer os laços dentro de uma interação ou um grupo, expressando emoções integradoras. São comuns demonstrações de afeto e de gentileza com sorrisos. O trabalho emocional pode ser do tipo *diferenciador*, que consiste em demonstrar emoções negativas de forma a instigar emoções como medo, preocupação. Quando a professora mostra que o aluno tem que ficar calado e ela fica parada esperando que a classe faça silêncio, ela marca autoridade. O trabalhador exibirá postura contrária à da integração. E há o trabalho emocional *dissimulador*, que é feito quando o ator precisa mascarar suas emoções, demonstrando-se emocionalmente neutro à situação. É feito em geral por profissões que necessitam enfatizar autoridade ou fechar o espaço para a manifestação emocional do outro. Aqui aparece quando o professor tem que demonstrar uma aparência neutra à situação, por mais que esta mobilize suas emoções em sala de aula. Os professores declararam haver situações bastante constrangedoras entre os alunos, de ter que apartar briga, ou de um aluno ter ciúme do outro. Nesses casos, alguns professores escolhem uma aparência neutra de julgamento da situação, mesmo que isso não seja verdade. Há um esforço de não demonstrar o que se sente para que a autoridade do professor continue respeitada. (OLIVEIRA, 2014b, p.63, grifos meus).

Muitas crianças passam um terço do seu dia ou mais com uma professora, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde há uma única responsável por turma e não há separação por disciplinas, o que acaba criando um vínculo muito forte entre professora e alunos. Não raro, as professoras de Anos Iniciais, como a Clara, possuem um conhecimento profundo da vida de seus pequenos. Acompanhei a rotina de Clara com uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental por quase uma semana inteira, ao início da pesquisa. Por conhecer detalhes da realidade familiar de cada um dos seus alunos, ela relacionava os progressos e as dificuldades na alfabetização das crianças não apenas aos fatos isolados, mas conseguia percebê-los como produtos de uma série de dinâmicas provenientes de seus contextos de vivência. Todas as manhãs, recebia os estudantes de suas mães e pais e, ao final do turno, esperava até que o último fosse buscado por um responsável.

Mônica e Joana, por sua vez, trabalham em uma dinâmica bastante diferente. Enquanto professoras que atuam com jovens de Anos Finais do Ensino Fundamental e de Ensino Médio, passam o turno inteiro de trabalho correndo de uma sala para outra, em aulas de 45 minutos, com diferentes turmas. Assim, é claro que há uma diminuição nas possibilidades de conhecimento sobre os estudantes e até mesmo de acesso a eles. Mesmo assim, isso não quer dizer que não haja envolvimento.

Certo dia, quando estava acompanhando a Mônica e a sua filha Aurora na parada de ônibus, um ex-aluno reconheceu a professora e veio cumprimentá-la com muita felicidade, soltando um longo “Oi Profeeeeee”. Ele havia sido seu aluno no Ensino Médio, fazia pouco tempo. Aurora, rindo, brincou comigo: “É sempre assim: em todo lugar tem alguém que ela conhece ou alguém que cumprimenta na rua”. Ao que concordei, também rindo,

acrescentando que sabia como era, pois com a minha mãe acontecia o mesmo, já que ela também é professora.

O menino embarcou no mesmo ônibus que a gente e a Mônica seguiu conversando com ele ao longo do caminho, demonstrando-se muito interessada e preocupada com os assuntos. Depois que ele desceu do ônibus, a professora me explicou que o menino havia saído de casa após ter perdido a mãe há alguns anos, que era a pessoa que "segurava as pontas" em termos de gerenciamento das relações, tendo em vista que o rapaz tinha um pai muito "linha dura". Mônica me disse ainda que não sabe bem qual é a orientação sexual do menino (dando a entender que achava que ele era gay e que por isso havia saído de casa), mas que uma vez o pai dele, que é meio "gauchão tradicionalista", como explicou, foi reclamar na escola sobre o comportamento do rapaz e que ela, enquanto professora, defendeu o aluno, dizendo que "cada filho é diferente e que é necessário entender".

Há todo um envolvimento de cuidado com os estudantes desenvolvido pelas professoras, o qual muitas vezes até mesmo transcende o espaço e o tempo escolar, fazendo com que floresçam relações de cumplicidade, amizade e carinho que se estende para uma vida inteira. Porém, assim como existem as relações amizade, há também aquelas de distância ou aversão, tanto por parte de estudantes, como por parte de professoras. Da mesma forma como há aquelas professoras que choram de tristeza ao se despedirem de uma turma de alunos muito querida, há também tantas outras que choram de desespero por não aguentar mais serem desmoralizadas em sala de aula e por não suportarem uma rotina tão estressante de trabalho.<sup>44</sup> Muitas vezes, a última coisa que uma professora quer ver em sua frente é um estudante. Vide exemplificação em uma situação ilustrada no próximo item, "Cá entre nós".

Seja por um lado ou por outro, o trabalho das professoras envolve relações muito intensas, das quais se desprende uma carga emocional que não é fácil de gerenciar. E há ainda que se ressaltar que isso não se limita às relações com os estudantes, mas trata-se de algo que engloba todo um conjunto de interações junto à comunidade escolar, envolvendo tanto outras professoras, como os responsáveis pelos estudantes, o que acaba, ainda, trazendo o acúmulo de administração das tensões junto às colegas de trabalho e de gerenciamento dos choques com os pais sobre os desentendimentos a respeito da educação de seus filhos.

---

<sup>44</sup> Redigi essa frase pensando em dois casos muito característicos de que me recordo. O primeiro, ainda de quando eu era pequeno e estava na quarta série do Ensino Fundamental: uma jovem normalista que foi realizar um estágio de uma semana com a minha turma, após esse curto período, chorou ao ter que se despedir, tendo em vista os laços que criou com as crianças nesse curto espaço de tempo. Já o segundo caso, trata-se de uma memória mais recente. Na época do meu estágio, vi uma professora de Ensino Médio sair porta afora deixando uma sala de aula com o rosto em chamas, os olhos vertendo em lágrimas e berrando que não aguentava mais "aquelas pestes".

Por fim, o objetivo, aqui, não é isolar o envolvimento com essas questões como uma exclusividade das mulheres professoras ou dos trabalhos de mulher. Diversas profissões, em maior ou menor grau, demandam cargas de gerenciamento de emoções. Contudo, a questão é que nos trabalhos vinculados a uma ideia de maternidade, tal qual é o caso do magistério, se pressupõe que o cuidado e o trabalho emocional envolvidos se caracterizam como algo natural, que prescinde de esforço e não envolve desgastes ou, se envolve, é algo que a mulher está preparada naturalmente para aguentar. Isso acarreta em uma invisibilização ou em uma naturalização desses fatores, gerando tanto desgaste físico e emocional, como financeiro, tendo em vista que não há nenhuma contrapartida ao empenho realizado.

## 2.5 “CÁ ENTRE NÓS”

É interessante perceber como em momentos onde as professoras e os professores estão reunidos, desenvolve-se um ambiente de cumplicidade para falar daquelas coisas que só recebem a devida compreensão e o devido reconhecimento se compartilhadas com um comum: experiências, sensações, desejos, angústias, problemas, queixas, piadas e tantas outras coisas que não seriam bem aceitas se expostas diante dos alunos ou mesmo a outra pessoa que não uma professora ou um professor.

Um espaço/tempo característico, onde essas expressões emergem é na sala de professores, na “hora do recreio”. Surgem assuntos variados, não necessariamente relacionados à docência, e é interessante a permissividade que esse espaço propicia, tanto para a descontração, como para o expurgo.

Pela predominância de mulheres, os assuntos muitas vezes são marcados por uma conotação de gênero. No grupo de Clara, não há nenhum homem, tanto é que no primeiro dia que a acompanhei durante o “recreio”, na sala de professores a “mulherada” fez brincadeiras me chamando de “bendito fruto”, por eu ser o único homem entre elas. Já nos grupos de Mônica e Joana, o número de homens varia entre quatro a sete, num total de 20 a 30 docentes reunidos no recreio.

Certo dia, eu estava com a Joana na escola e, ao chegar à sala de professores, durante o “recreio”, me deparo com um belo café da manhã, para o qual sou convidado a desfrutar – com café, chá, pãezinhos, geleia, bolo, dentre outras guloseimas. Sirvo-me de uma xícara de café, mais pão com geleia, e, antes de acompanhar a Joana na sua rotineira saída para fumar um cigarro, fico conversando com as professoras e os professores ali presentes. Nisso, surge um conflito que reúne um grande grupo em torno da mesa do café, o motivo: uma professora

comentando sobre uma foto do Paulo Zulu que recebera no celular. A partir daí começam a desfilarem comentários sobre “aquela beleza de homem que com cinquenta e tantos anos ainda é aquilo tudo”. A professora que deu início à conversa explica que recebeu a foto de uma amiga em uma brincadeira, via *Whatsapp*. Segundo ela, era uma foto de um menininho pilchado<sup>45</sup>, acompanhada de uma pergunta de sua amiga: “E aí, o que achou do gauchinho?” Porém, quando a foto era aberta, aparecia o Paulo Zulu pelado ou, como comentado por ela “de pau de fora”. A professora ria e dizia que antes de ter aberto a foto havia respondido “Mas que coisa mais lindinha”, se referindo ao menininho pilchado, e só depois foi se dar conta do que se tratava. As outras também se matavam de rir. Ela abriu a imagem em seu celular e passou para que as demais pudessem ver. Logo surgiram comentários sobre o pênis do homem, muitas impressionadas com o tamanho e uma dizendo que achava um pouco fino, mesmo que sendo grande. Dada à hilaridade da situação, uma das professoras chegou mesmo a cair sentada no chão de tanto rir. Os três professores homens ali ao entorno não pareceram ficar muito constrangidos com o assunto. Pelo contrário, um deles, assumidamente gay, participou do assunto e também se divertiu muito.

Ainda sobre o “recreio”, há uma situação interessante que me chamou a atenção na sala das professoras dos Anos Iniciais da Escola Beth Lobo, quando eu estava acompanhando a Clara: em determinado momento, em meio à conversa das professoras, ouvi umas batidas na porta, que foram ignoradas. Questionei se não era para atender, ao que me disseram que era sempre assim e que se elas fossem atender a todos os alunos batendo na porta na hora do recreio não teriam descanso. Além do mais, havia responsáveis por cuidar das crianças no intervalo. Sendo assim, a última coisa que as professoras queriam ver naqueles preciosos 15 minutos de descanso era um aluno. Portanto, as batidas das crianças na porta em busca de uma mediadora para as suas contendas e pequenas rugas eram, dentro da medida do possível, deliberadamente ignoradas, de modo que os conflitos do intervalo eram resolvidos, sem maiores problemas, no momento de retorno à sala de aula.

Para além de se divertirem e darem risadas com histórias como a do Paulo Zulu, seja no “recreio”, seja em outros momentos, as professoras também compartilham assuntos diversos sobre as suas vidas cotidianas, falam sobre dificuldades financeiras, reclamam do cansaço e da pouca valorização profissional frente a alta carga de trabalho, assim como tecem comentários sobre os alunos. Há comentários positivos, há discussões sobre alunos que possuem alguma dificuldade, mas gostaria de chamar a atenção para falas de cunho mais

---

<sup>45</sup> Vestido com trajes típicos da cultura gaúcha, como camisa, bombacha, bota, lenço vermelho, cinto e chapéu.

pessoal e que se dão como uma forma de expurgo sobre os sentimentos negativos que as professoras têm sobre os seus educandos. A Clara, por exemplo, certa vez estava se queixando a outra professora sobre o comportamento irritante de uma criança, imitando como essa a chamava de forma insistente e com uma voz manhosa, dizendo “Profiiiiiii”. A Mônica, por sua vez, estando nós dois a caminho de uma sala de aula, me confessou: “Essa turma agora eu não gosto. Só gosto de uns sete. Uns não prestam atenção, tem umas meninas que fazem cara de nojo.” Já a Joana, na ida para a sala de professores, após sair de uma aula onde os alunos não estavam cooperando, desabafou: “[Essa turma] É um inferno. Essa turma é a pior de todas.”

Ao longo da pesquisa ouvi várias reclamações como essas, tanto das três, quanto de outras professoras, seja em conversas mais restritas ou em momentos com várias professoras e professores reunidos. Por que trago isso à tona? Pois é importante mostrar que nem tudo é amor dentro da docência e que, na verdade, tratar este tipo de trabalho a partir de um viés romântico é descaracterizá-lo. Para além de todo o cuidado, o afeto e a dedicação empreendidos pelas professoras em seu trabalho, também há frustrações, momentos de ódio e descontentamento. Como todas as relações interpessoais, o envolvimento das professoras com os alunos possui ambivalências. Contudo, uma professora admitir publicamente que não gosta de um aluno ou que aquele ou aquela é irritante, além de afetar a sua relação com os educandos e, conseqüentemente, o seu trabalho com eles, ainda é visto socialmente quase como um sacrilégio. Portanto, em momentos entre professoras e professores parece que a censura sobre as suas figuras, baseada na projeção de alguém moralmente impecável, é suspensa (ou no mínimo rebaixada), pois há uma compreensão comum da necessidade de manifestar aquilo que não pode ser dito senão entre comuns, como uma terapia coletiva para conseguir dar prosseguimento ao trabalho.





### 3 DESVALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

A profissão docente é altamente desvalorizada, sendo marcada por um baixo salário frente à formação da categoria e por condições de trabalho muito ruins. Vivemos um momento em que essa situação se torna ainda mais aguda, onde o governo do estado do Rio Grande do Sul retira direitos da categoria e torna cotidiana a prática de parcelamento de salários, o que influi diretamente na capacidade de subsistência das professoras e dos professores. Assim, neste capítulo trato sobre a desvalorização do magistério, considerando principalmente a crescente falta de reconhecimento da profissão no contexto social, assim como a precária situação salarial pela qual passa o magistério estadual no Rio Grande do Sul atualmente, levando, cada vez mais, as professoras a terem que buscar alternativas para além da profissão para complementar suas rendas. Desenvolvo essa discussão em cinco subtítulos: em *3.1 Entre o xis prensado e o café com Nutella*, ao descrever a discrepância do almoço habitual da professora Mônica com um momento especial em uma cafeteria, falo do conflito vivido pela professora, a partir da ambivalência que é possuir um alto nível de formação, mas não ter um retorno financeiro que propicie uma condição de vida equivalente ao esperado; em *3.2 Desvalorização salarial*, demonstro a baixa valorização salarial no meio docente, em comparação a ganhos de outras profissões com formação de nível superior, assim como trato dos parcelamentos de salários a que as professoras e os professores do estado do Rio Grande do Sul tiveram que se acostumar desde o ano de 2015; em *3.3 Reconhecimento social*, trato do “drama da negação de reconhecimento” sofrido pelas professoras, enquanto trabalhadoras, ao perceberem que o valor que atribuem ao seu trabalho não é reconhecido socialmente; em *3.4 O abandono*, falo da diminuição de ingresso e do crescente abandono do magistério que se dá no Rio Grande do Sul nos últimos anos, em paralelo ao abandono da categoria pelo governo estadual; em *3.5 O bico*, eu apresento dois exemplos de atividades às quais as professoras recorrem como formas de complementação de renda.

#### 3.1 ENTRE O XIS PRENSADO E O CAFÉ COM NUTELLA

Por diversas vezes, acompanhei a Mônica em seu horário de almoço na Tá Pronto Lanches, uma lanchonete a apenas uma quadra da Escola Bertha Lutz, onde trabalhava. Segundo a professora, ela ia sempre nesse local por ser pertinho, barato e rápido, tal como se provou: a sua refeição era econômica tanto financeira quanto temporalmente. Apenas não era

muito saudável, já que consumia quase que diariamente um xis prensado<sup>46</sup> e um refrigerante. Algo que saía em torno de dez reais. O estabelecimento, por ser próximo da escola, garantia o mínimo de perda de tempo com deslocamento a pé, pois como Mônica falava sobre ela e boa parte de suas colegas: “Nós somos todos pobrinhos, ninguém tem carro”. Sem falar que o lanche vinha logo após ser pedido, não era necessária muita espera. Fred, namorado da Aurora (filha da professora), ao almoçar conosco certo dia, comentou que o pessoal da cozinha deixava os lanches pré-prontos para a hora do almoço, então era só colocar na chapa e prensar, o que justifica o fato deste xis ser conhecido popularmente pelo apelido de “xis gaveta”.

Figura 5 – Almoço de Mônica: xis com refrigerante



Fonte: foto divulgada em rede social de Mônica, em 2016.

---

<sup>46</sup> Xis é o nome dado ao hambúrguer tipicamente preparado no Rio Grande do Sul: um lanche reforçado, com ingredientes baratos e extremamente difundido no estado como opção *fast food*. Na grande maioria das cidades do Rio Grande do Sul é comumente encontrado não apenas em bares, lanchonetes e restaurantes, mas também em *trailers* (*food trucks*) espalhados pelas beiras das calçadas. O pão de hambúrguer utilizado para o xis tem em torno de 16 a 20 centímetros de diâmetro (dependendo da região), pesando também em torno de 100 a 150 gramas. Os ingredientes normalmente presentes no “xis tradicional”, ou “xis completo” são bife de carne de gado moída e temperada (do tamanho do pão), milho, ervilha, alface picada, tomate picado, ovo frito, queijo mussarela, maionese, mostarda e *ketchup*. Esses ingredientes são colocados em meio às duas fatias do pão e o mesmo é prensado, de modo que fica tudo bem compacto e misturado. A carne, sendo considerada o ingrediente principal do xis, pode variar, assim como os demais ingredientes. De tal forma, além do “xis tradicional”, há também o “xis frango”, o “xis calabresa”, o “xis bacon”, o “xis coração de frango” e assim por diante. O nome xis é derivado do chamado *cheeseburger* estadunidense. Ainda que seja um lanche rápido, barato e fácil de ser encontrado, o xis não é uma opção de alimentação muito saudável, devido à sua grande quantidade de gordura. Para além do conhecimento pessoal, algumas das informações presentes nesta descrição provém de reportagem de Rafael Fraga (2014).

O almoço da professora tinha que ser algo rápido, pois se não tivesse que voltar para a escola logo em seguida, possuía algum outro compromisso a cumprir, como aulas particulares para dar, por exemplo. De qualquer forma, ainda que por um curto espaço de tempo, esse era um momento do dia onde eu conseguia estar com ela fora da escola e conversar sobre questões diversas, de maneira mais descontraída, muitas vezes na companhia de outras professoras ou da Aurora e do Fred.

Certo dia, eu já havia passado a manhã inteira com a Mônica na escola e estávamos ela, eu e Nelson (45 anos - um funcionário da parte administrativa) na sala de professores, esperando por Diana (29 anos), uma professora que viria para almoçarmos juntos e depois seguirmos para um curso que os três fariam na parte da tarde. A Mônica pergunta para o Nelson: "Onde é que tu almoça? Naquele restaurante caro que tu vai eu não tenho dinheiro pra ir. [...] Eu tenho dez reais pra comer e comprar passagem". No meio da conversa, chega outra professora, uma senhora mais velha, já de cabelos brancos, e comenta: "Agora eu tô tendo aula até às dez e meia. [...] Ninguém merece chegar onze hora da noite [em casa] e fazer comida. [...] E comer fora não dá!" Mônica, por sua vez, comenta: "Faz três dias que eu como só pão. E no almoço eu só como lanche [xis]. Daí, hoje eu quero comer comida [só que num lugar barato]." No final das contas, após a chegada da Diana, pela falta de dinheiro e de tempo, fomos todos comer o xis prensado na Tá Pronto mesmo.

A Tá Pronto Lanches é um estabelecimento popular e de preços acessíveis. Além de oferecer lanches, também tem um pequeno bufê no horário de almoço, com algumas opções básicas para refeição, como arroz, feijão, carne, tomate, massa, repolho, beterraba, etc. O lugar é frequentado por trabalhadores das redondezas, assim como por estudantes da Escola Bertha Lutz.

No dia em que fui almoçar no local junto com os colegas da professora, Mônica, Diane e eu pedimos xis. Nelson, por sua vez, pediu uma torrada. Para beber pedimos uma *Coca-cola* de dois litros para os quatro, a qual só foi bebida até a metade e Mônica levou embora para poder tomar o restante no outro dia. Antes de tomarmos o refrigerante, Nelson perguntou ao atendente – um senhor de meia idade, barrigudinho – se não havia gelo para colocarmos na bebida. O atendente deu uma risadinha meio debochada, disse que estava muito frio para querer gelo e saiu andando, sem dar maiores satisfações e sem trazer o gelo.

Outro dia, num sábado de sol, em uma tarde de julho de 2016, após ter acompanhado a Mônica e a Aurora num evento de pré-candidatura de um político que a professora apoiava, fui convidado pelas duas para ir a uma cafeteria no centro da cidade. No local, me deparei com um ambiente um pouco contrastante com o da lanchonete do almoço diário da

professora: garçonetes e garçons jovens e sorridentes atendendo de forma muito educada, atenciosa e prestativa. Um ambiente com design *pop-cult* que, além de mesinhas, também possuía algumas poltronas de sala de estar. Sentamos em uma mesa junto de uma parede com banco inteiriço e algumas almofadinhas. A Mônica e a Aurora se sentaram no banco, já eu em uma cadeira no lado oposto.

A Aurora e eu pedimos um café gelado cada um e mais um lanche – ela um misto quente e eu um pastel de carne de panela. Já a Mônica pediu um café quente com *Nutella*, o qual veio com o referido creme de avelã desenhando toda a borda da xícara e recheando uma colher de chá.

Figura 6 – Café quente com *Nutella*



Fonte: foto tirada no dia e divulgada em rede social de Mônica, em 2016.

Convenhamos que, mesmo não sendo algo tão fora do normal, a apresentação do café com *Nutella* acaba sendo um tanto quanto diferente da forma esteticamente simples de como se apresenta um xis prensado, em todo o seu achatamento e em toda a sua uniformidade. A questão é que, dentre outros aspectos, diferentemente da lanchonete, a cafeteria oferecia bebidas e comidas que, além de gostosas, eram muito bem apresentadas, assim como decoradas de uma forma a apelar não apenas ao paladar, mas também aos olhos. Segundo a Mônica, muitos estudantes e professores universitários vão ao local para se reunir, estudar e fazer trabalhos no período de aulas. Tratava-se de um ambiente diferenciado e de custo um pouco mais elevado. Estava tudo muito delicioso, mas, ao mesmo tempo, “salgado”. Percebi

que para a professora, que se limitava a gastar no máximo uns R\$12,00 em seu almoço diário, a ida a cafeteria era algo fora do habitual. Durante a nossa conversa no local, em certo momento, ela reclamou sobre a situação de ser professora, ganhar pouco e não poder aproveitar mais “essas coisas”. Disse que o que queria não era muito, mas apenas ter um pouco mais de dinheiro para poder viajar e fazer coisas como ir mais seguidamente a uma cafeteria sem ter que se preocupar tanto com os gastos.

Nesse dia, chamou-me a atenção um quadro que havia na parede atrás da Mônica, com uma montagem de fotos de várias celebridades tomando café, principalmente astros do cinema e da música. Inquietou-me que no canto inferior da montagem, junto às celebridades, havia uma foto de trabalhadores almoçando em uma viga nas alturas de um edifício em construção em Nova Iorque – *Lunch atop a skyscraper*<sup>47</sup> –, em uma imagem muito conhecida, mas na qual não há nenhum glamour, mas uma realidade de muita vulnerabilidade.

Figura 7 – *Lunch atop a skyscraper*



Fonte: foto de Charles Clyde Ebbets , 1932, disponível em ESPM (2012).

---

<sup>47</sup> “*Lunch Atop a Skyscraper*” – em tradução literal, “almoço no topo de um arranha-céu” – trata-se de uma das mais icônicas imagens da história da fotografia, tendo sido publicada em 20 de setembro de 1932, no jornal *New York Herald Tribune*. A fotografia foi tirada nos últimos meses de construção do Rockefeller Center, hoje GE Building, em Nova Iorque, e eternizou as precárias condições laborais (envolvendo até grandes riscos de vida) enfrentadas por muitos trabalhadores dos Estados Unidos da América, principalmente imigrantes, à época dos primeiros anos da Grande Depressão. A imagem passou por anos com a sua autoria desconhecida, tendo sido até creditada erroneamente a Lewis Hine e, apenas em 2003, o seu verdadeiro autor foi reconhecido como Charles Clyde Ebbets. (ESPM, 2012).

Como de costume, quando estávamos na cafeteria, Mônica tirou várias fotos e postou algumas no *Facebook*. Após chegar em casa e ver uma das fotos, a qual com a Mônica tendo às suas costas o quadro com as celebridades tomando café de um lado e os trabalhadores almoçando de outro, refleti sobre a sua reclamação e me dei conta de que o contraste que me inquietou no quadro se relacionava muito bem com a sua situação: de um lado, a beleza, o romantismo e o calor do café nos lábios das estrelas do cinema e da música; de outro a dura, fria e desprotegida realidade do almoço de trabalhadores que se equilibram sem nenhuma proteção no alto de um arranha-céu, para conseguir o seu sustento. No caso de Mônica, de um lado o sonho de uma vida com maior estabilidade econômica, sossego e com sabor de café com *Nutella*; de outro a realidade precária de uma professora estadual que se equilibra para pagar as contas, dar uma boa educação à filha e ter um pouco de lazer todos os dias, em uma rotina apressada, tendo que se contentar com a mesmice de almoçar um xis prensado.

Explicitamente Mônica nunca reclamou do seu almoço ou sobre o fato de ter que comer xis todos os dias. Na verdade, isso não parece ser interpretado por ela diretamente como um problema. Muito pelo contrário: ela se diverte com o seu almoço. Seguidamente posta fotos no *Facebook*, onde brinca com a estética da sua refeição, aproveitando as diferentes cores da maionese, da mostarda e do *ketchup*, para fazer desenhos inusitados sobre o pão de xis e enfeitar o seu prato. Além disso, ainda que reclame da sua situação econômica e das restrições de consumo, ela é uma mulher que, tal como Clara, dentro de determinados arranjos, consegue tirar um tempo para se divertir, passear e desfrutar de lazer: sai para visitar pontos turísticos próximos à cidade ou nos limites do estado, vai a festas, bares, cafeterias e restaurantes com amigos, com a filha, assim como seguidamente compartilha de agradáveis momentos de confraternização com a sua parentela, em aniversários e ocasiões similares. Portanto, não é possível dizer, por exemplo, que a dimensão do lazer praticamente inexista em sua vida, assim como também não dá para resumir a sua condição de mulher professora unicamente a partir de um cenário de carências e privações. O mesmo é possível dizer para Clara e Joana. De toda forma, o descontentamento apresentado por Mônica, baseado, sobretudo, na frustração pela impossibilidade de desfrutar de certos bens de consumo, assim como a analogia que construo a partir disso entre o querer e o poder, falam muito sobre o descompasso existente entre o *capital cultural* e o *capital econômico* (BOURDIEU, 2001) na categoria docente, tendo em vista que o alto nível de formação das professoras não é acompanhado de uma retribuição financeira equivalente, o que acaba, por consequência, gerando frustrações, pois a categoria sabe que é inferiorizada e que, em diversos sentidos, merece mais do que recebe. De maneira geral, isso aponta para a falta de reconhecimento

social, assim como para a perda de prestígio e de *capital simbólico* que as professoras do magistério enfrentam.

### 3.2 DESVALORIZAÇÃO SALARIAL

Em matéria do jornal *O Globo*, em 8 de outubro de 2015, Antônio Gois (2015) apresenta dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes ao ano de 2013, chamando atenção para o fato de que a categoria docente possui os piores rendimentos do país, no grupo de profissionais com nível superior.

Em um escalonamento realizado a partir da renda média ajustada para uma carga horária semanal de 40 horas, como vemos na tabela da página a seguir, as professoras e os professores da educação infantil aparecem com o pior salário, com rendimento só um pouco acima da média dos profissionais sem diploma universitário e logo após vão aparecendo as professoras e os professores dos outros níveis da Educação Básica.

Na esfera estadual, no Rio Grande do Sul, desde 2014 não há reajuste salarial. Na verdade, há mais de década as professoras travam uma luta histórica pela adequação do salário do magistério estadual ao piso nacional pago à categoria. Algo que até agora não se tornou realidade. Para agravar a situação, desde o início do governo de José Ivo Sartori, em 2015, não apenas inexistiu reajuste salarial, como tem se tornado frequente, mês após mês, a prática de parcelamento de salários e atrasos nos pagamentos. A isso, se somam ataques aos direitos dos funcionários públicos e aos planos de carreira, bem como cortes de investimentos em educação. Uma situação que é ainda mais agravada pelas propostas de reformas previdenciária e trabalhista que tramitam a nível nacional, sendo levadas a curso desde que Michel Temer assumiu a presidência da República, após o *impeachment* de Dilma Rousseff.

Atualmente, a falta de reajuste salarial e o não cumprimento do piso salarial acarretam em uma defasagem de 82,42% no salário base da categoria, segundo o CPERS (2017). Para atenuar a situação, o governo paga um completivo como acréscimo nos vencimentos das professoras cujo salário está abaixo do piso. Algo que, contudo, não se caracteriza como um ganho real, sem falar que os atrasos nos pagamentos dos salários vêm acarretando uma série de endividamentos para os professoras e professores que, para poderem pagar as suas contas em dia, contraem empréstimos que nem sempre dão conta de pagar, por conta dos juros.



Tabela 2 – Renda média do trabalho principal para 40 horas semanais em profissões de nível superior, em 2013

<b>Profissão</b>	<b>Renda</b>
Médicos	R\$ 8.211,00
Engenheiros eletrônicos e afins	R\$ 6.527,00
Engenheiros civis e afins	R\$ 6.324,00
Professores do ensino superior	R\$ 6.076,00
Engenheiros mecânicos	R\$ 5.998,00
Cirurgiões-dentistas	R\$ 5.039,00
Advogados	R\$ 4.887,00
Psicólogos e psicanalistas	R\$ 4.709,00
Arquitetos	R\$ 4.665,00
Administradores	R\$ 4.284,00
Analistas de sistemas	R\$ 4.057,00
Profissionais de marketing, publicidade e comercialização	R\$ 3.128,00
Profissionais do jornalismo	R\$ 3.050,00
Farmacêuticos	R\$ 2.917,00
Enfermeiros de nível superior e afins	R\$ 2.732,00
Fisioterapeutas e afins	R\$ 2.730,00
Professores (com formação superior) do ensino médio	R\$ 2.720,00
Professores (com formação superior) do ensino profissional	R\$ 2.720,00
Nutricionistas	R\$ 2.433,00
Professores (com formação superior) do 2º ciclo do ensino fundamental	R\$ 2.391,00
Professores (com formação superior) do 1º ciclo do ensino fundamental	R\$ 2.240,00
Assistentes sociais e economistas domésticos	R\$ 2.200,00
Professores (com formação superior) da educação infantil	R\$ 1.833,00
Média dos profissionais apenas com nível médio	R\$ 1.429,00

Fonte: Gois (2015).

A professora Mônica chegou a ter que negociar dívidas por causa do parcelamento dos salários e, se não fossem as aulas particulares que dava e o auxílio do seu pai para pagar algumas contas da casa, não teria dinheiro para se manter. Certo dia presenciei a situação de estudantes incomodando a professora para lhes pagar um lanche. Algo que muitas vezes ocorre por parte dos jovens frente a adultos, por pressuporem alguém de condição econômica mais elevada. Contudo, ela foi honesta com eles e, sem demonstrar nenhuma vergonha, admitiu que não tinha dinheiro para oferecer nada, porque o estado não estava lhe pagando e só tinha uns seis reais na carteira.

### 3.3 RECONHECIMENTO SOCIAL

No texto *Ética e trabalho do care*, Pascale Molinier faz uma importante discussão sobre valor e reconhecimento do trabalho (2012, p.36-37), pensando especificamente os trabalhos do *care*. Tomo de empréstimo diferentes elementos aludidos pela autora nessa discussão para pensar também o trabalho docente e parto de um questionamento que considero central em nossa sociedade: “por que aquilo que mais valor tem é aquilo que menos se remunera?” (MOLINIER, 2012, p. 36). Por que tanto o cuidado, quanto a educação, apesar de serem centrais em nossa sociedade e estarem presentes do início ao fim de nossas vidas, têm o seu valor tão pouco reconhecido?

Conforme salientam Tardif e Lessard (2012, p.7), dificilmente poderemos compreender o mundo social no qual hoje vivemos sem reconhecer a centralidade que o ensino em ambiente escolar representa para a sua continuidade, sendo essa uma das esferas fundamentais de ação nas sociedades modernas: tanto o pesquisador, o operário, o tecnólogo, o artista, como o político devem ser necessariamente instruídos antes de ser o que são e para poderem fazer o que fazem. Assim, em analogia à célebre passagem onde Marx declara que “o homem é a raiz do homem”, os autores afirmam que “a criança escolarizada é a raiz do homem moderno atual” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 7). Ou seja, a consecução e a progressão da forma como vivemos a existência humana na sociedade atual perpassa o ensino escolar e depende do trabalho docente. Contudo, contraditoriamente à importância dessa instituição e desse trabalho, o que vemos hoje em nosso país é um cenário de descaso com o sistema educacional, onde as condições de trabalho são cada vez mais degradantes e as professoras da educação básica possuem cada vez menos prestígio e reconhecimento social.

Gisella, minha mãe, atualmente com 41 anos de magistério, ao mesmo tempo em que afirma que sempre gostou de ser professora e que encontrou na profissão uma possibilidade de maior autonomia econômica dentro das possibilidades de trabalho que se apresentavam às mulheres da sua época, pondera que não sabe se, nas condições atuais, faria tudo de novo, tendo em vista a crescente perda de reconhecimento social que percebe na profissão. Certo dia, ao conversarmos sobre a minha pesquisa, ela me disse o seguinte:

Tu sabe, eu sempre gostei bastante de dar aula. Eu me encontrei, foi bom, mas hoje em dia eu não sei se eu faria de novo, sabe? [...] Principalmente pelo financeiro e pela pouca valorização. Na [minha] época o professor era valorizado. Quando eu comecei a dar aula ser professor era uma coisa bem importante. Não por [eu] querer ser importante, mas era uma coisa que era valorizada, era uma profissão valorizada. E hoje em dia ela tá muito desvalorizada. Não tem mais aquele valor todo que tinha, de tu ser alguém especial, tu poder realmente passar conhecimento pra outro, ensinar

outra pessoa. Isso tudo já não existe mais, sabe? A visão do professor hoje em dia é outra e por causa disso, não é marginalizada, mas não é mais como era naquela época.

Eu: E tu diz isso só no sentido da importância econômica?

Gisella: Não, não. Principalmente a outra. Não é nem tanto a econômica [...] mas a valorização do professor é muito pequena no sentido social. [Ele] Não é visto pela sociedade como alguém da importância que ele tem.

Ainda que a dimensão econômica seja algo importante, fica evidente na fala de minha mãe uma decepção com algo que não se limita a isso, com algo que é mais amplo. Ser professora é algo que cada vez tem um sentido de menor importância. Isso é algo que afeta profundamente quem exerce a profissão, justamente porque a categoria docente sabe o valor que tem, sabe da sua importância, e sofre ao não ver esse valor reconhecido. Este fato está relacionado ao que Pascale Molinier (2012) chama de “drama da negação de reconhecimento”, onde a trabalhadora ou trabalhador passa a enfrentar um processo de degradação devido à exposição a condições (não apenas materiais) insatisfatórias para a realização de seu trabalho, as quais sabe que não condizem com o valor inestimável que esse possui.

Como nos explica Molinier,

O valor do trabalho – no sentido ético do termo, não no sentido utilitarista – não é conferido de fora para dentro, por outrem. Ele depende antes de tudo do que é importante para nós, em função de um tecido de experiências que não se reduzem àquelas do trabalho assalariado. (MOLINIER, 2012, p. 36).

Dentro dessa perspectiva, o valor de um determinado trabalho (no sentido ético do termo) depende do sentido a ele atribuído por quem o exerce. Contudo, a autora agrega que o reconhecimento no trabalho é “[...] crucial, na medida em que necessitamos que o valor que lhe atribuímos seja compreendido e respeitado para conservar, ou, mais precisamente, para melhorar as condições de sua realização.” (MOLINIER, 2012, p. 36).

De tal forma, a negação do reconhecimento acaba por se configurar como uma forma de sofrimento para a trabalhadora ou trabalhador, pois ataca o sentido do seu trabalho (MOLINIER, 2012, p. 37) e o destitui de toda a sua complexidade. Algo que pode ser percebido quando se reduz o trabalho de uma cuidadora domiciliar ao número de camisas passadas por ela (exemplo de RIBAUT, 2010, utilizado por MOLINIER, 2012, p. 37): trata-se de uma falta de reconhecimento dos mais diferentes tipos e naturezas de demandas que são reivindicadas a essa categoria no exercício de sua profissão. Da mesma forma acontece com o trabalho docente quando resumimos a ocupação da professora à atividade de dar aulas: invisibiliza-se toda uma série de encargos que antecedem a aula (como o planejamento), que

permeiam a aula (como a organização da turma para o ensino) e que têm continuidade após a aula (como tarefas organizativas e de avaliação, realizadas dentro e fora da escola), sem falar de todo o envolvimento que é demandado às professoras, como já discutido acima. Além disso, as professoras sabem que, assim como o que recebem não condiz com a formação que possuem e com a sua dedicação ao trabalho, o reconhecimento dado à profissão é totalmente díspar à importância que a educação escolar possui dentro de nossa sociedade.

Outro aspecto interessante que Molinier destaca sobre as trabalhadoras do *care*, e que pode ser relacionado à realidade docente, é que o “envolvimento com o trabalho subsiste, apesar do pouco reconhecimento social, enquanto este trabalho conservar um sentido” para quem o exerce (MOLINIER, 2012, p. 37). Algo que percebo de maneira muito forte, sobretudo, na postura de Clara, a qual, com todo o seu conhecimento, toda a sua formação e toda a sua bagagem profissional, poderia muito bem fazer um mestrado e pleitear uma vaga em uma instituição de nível superior, como o seu marido, ou mesmo ir trabalhar em uma escola privada, para ter mais retorno financeiro, assim como já sugerido por alguns pais de alunos. Contudo, ela não quer isso, pois acredita na educação pública e considera que o seu lugar é trabalhando no magistério público-estadual. Ela ama o que faz e luta pelo magistério como quem luta pela sua vida, pois é algo que faz sentido para ela.

Por outro lado, Molinier também afirma que, ao passo que o sentido do trabalho é ameaçado, as trabalhadoras se cansam e se desmotivam, ou se blindam defensivamente na indiferença (MOLINIER, 2012, p.37). De tal forma, não é de se admirar ao ver professoras desmotivadas no trabalho, assim como outras deixando a profissão.

### 3.4 O ABANDONO

Diante do cenário atual, é cada vez mais recorrente ver professoras deixando o magistério público-estadual no Rio Grande do Sul. Enquanto a nível nacional houve um aumento de mais de 9 mil profissionais no quadro docente da Educação Básica do ano de 2015 para o ano de 2016 – passando de 2.187.154 para um total de 2.196.397 professoras e professores –, no Rio Grande do Sul, de um ano para o outro, houve uma queda de mais de mil profissionais – passando o quadro docente de 120.725 para 119.692 professoras e professores, como podemos perceber na tabela a seguir.<sup>4849</sup>

---

<sup>48</sup> Informações obtidas a partir da comparação de dados da *Sinopse Estatística da Educação Básica 2015* (INEP, 2016) com dados da *Sinopse Estatística da Educação Básica 2016* (INEP, 2017), a partir da tabela 2.3 – Número

Tabela 3 – Número de docentes na Educação Básica – Ensino Regular, Especial e/ou EJA – nos âmbitos nacional e estadual, nos anos de 2015 e 2016, considerando as variáveis sexo e faixa etária

Local	Brasil				Rio Grande do Sul			
Ano	2015		2016		2015		2016	
Total geral de docentes	2.187.154		2.196.397		120.725		119.692	
Divisão por sexo	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.
Total de docentes por sexo	1.751.189	435.965	1.758.945	437.452	103.476	17.249	102.618	17.074
Até 24 anos	82.804	23.681	75.672	21.882	5.215	562	4.780	464
De 25 a 29 anos	197.444	62.347	186.150	57.956	11.558	1.969	10.818	1.835
De 30 a 39 anos	609.712	161.824	607.084	162.260	33.378	6.259	33.694	6.122
De 40 a 49 anos	548.587	110.019	558.820	113.120	30.454	4.159	29.777	4.183
De 50 a 54 anos	179.253	40.045	189.290	41.661	12.661	2.059	12.855	2.106
De 55 a 59 anos	86.792	23.065	92.035	24.385	6.604	1.303	6.946	1.364
60 anos ou mais	46.597	14.984	49.894	16.188	3.606	938	3.748	1.000

Fonte: INEP (2016; 2017).

Outro fator importante a ser destacado ao analisar os dados acima é que, ainda que no Brasil o número de docentes tenha aumentado de um ano para o outro, nas faixas etárias até 24 anos e de 25 a 29 anos a diminuição de profissionais é evidente tanto a nível nacional, quanto a nível estadual, ou seja, com a desvalorização acentuada que vem sendo enfrentada

*de Docentes na Educação Básica - Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Sexo e Faixa Etária, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município.*

<sup>49</sup> Os dados citados dizem respeito a todo o conjunto de docentes da Educação Básica, não restringindo-se apenas à educação pública, assim, considerando também professoras em atividades em instituições privadas.

pela categoria, a profissão docente se torna cada vez menos atrativa para possíveis ingressantes.

Sobre essa situação, Mônica comentou o seguinte:

E eu vou ser sincera contigo, William: eu tô aconselhando colegas meus que tão entrando – principalmente no estado – a fazer seu mestrado, fazer seu doutorado, tentar então uma universidade, tentar umas escolas particulares, fazer concursos federais, porque, realmente, tá muito difícil ser professor nesse contexto atual que tá. [...] E, assim, se tu perceber, tu vê vários professores indo embora. A nossa professora de química, tu sabe né, a professora Carolina foi embora. O que ela fez: ela não foi embora pra ser professora. Ela LARGOU o estado [muita ênfase na palavra largou] – as 40 horas dela – e tá trabalhando na ilha, lá em Floripa. [...] Ela disse que tava trabalhando numa cozinha, que ela ganha bem mais. Ela é uma menina com vinte e seis anos, tem a vida toda pela frente. Só que a gente falou assim, “cuidado”, foram vários anos de estudo, de química, de tudo, só que ela disse que não consegue mais entrar numa sala de aula. Super nova, né?! [...] É o que eu falo pra meninas que tão entrando... Eu olho aquelas carinhas de vinte e três, vinte e quatro anos... “Por favor, não fiquem! Não Fiquem! Não fiquem!” Eu não sei o que vai ser: ou vão melhorar ou não vai ter professor daqui há alguns anos pro estado e pro município. Por que, olha só... Olha as condições físicas. Olha ao redor as condições físicas das salas de aula, laboratórios: tá tudo sucateado. Diz que não tem verba, daí vem verba eu não sei pra onde vai essa verba. Olha a nossa amada escola Bertha Lutz: cada vez que chove alaga. Não tem mais o que fazer!

### 3.5 O BICO

Em maio de 2016, em uma passeata, um professor comentou comigo, indignado, sobre uma matéria de jornal que falava que “a profissão de professor é bico”. A matéria gerou grande polêmica à época e teve grande visibilidade na internet, sendo criticada por outros sites, devido ao seu título: *Professores e garçons são os bicos mais buscados* (ROSA, 2016). Indo atrás da fonte primária, descobri que a matéria foi publicada no jornal Metro, de Campinas, e discutia a situação de crescimento de trabalhos informais na região de Campinas, na época. Contudo, para ilustrar a discussão sobre a situação local, a matéria apresenta dados de um levantamento realizado por uma plataforma online, chamada Bicos<sup>50</sup>, a qual, como a matéria explica, trata-se de “um serviço virtual que faz a ponte entre trabalhadores e contratantes” (ROSA, 2016). Na matéria, não é especificado se os dados dizem respeito apenas à região de Campinas ou a todo o público atendido no país pela plataforma. Apenas é apresentada uma imagem com um *ranking* onde a profissão de professor particular aparece em primeiro lugar (como a mais procurada na plataforma, mas sem apresentar números sobre a procura), sendo seguida por motoristas, garçons, dentre outros.

---

<sup>50</sup> <https://www.bicos.com.br>.

O título da matéria é infeliz, pois conflitante, e a utilização dos dados é descontextualizada, mas não há como negar que trabalhar como professora ou professor particular também é um bico, que, dentre outras atividades, são utilizadas no meio docente para buscar complementação de renda, pois quem não deixa o magistério estadual e não consegue se manter com o diminuto salário da categoria – agora ainda parcelado –, tenta arranjar formas alternativas para se sustentar.

A professora Mônica é um exemplo evidente disso. Como comentei em sua apresentação, após o ano de 2015 (quando começaram os parcelamentos de salário), ela começou a trabalhar com aulas particulares de forma mais intensa. Antes disso, já dava aulas em cursinho, mas viu que trabalhando por conta própria tinha mais retorno financeiro. Assim, passou a trabalhar como professora particular, dando aulas de reforço ou de preparação para provas, atendo a sua clientela em casa, na mesa da sua cozinha, ou mesmo na casa dos clientes e em lugares públicos. Tem até um cartãozinho de divulgação, onde, junto de seu número de telefone e de uma caricatura sua feita por um aluno, consta o seguinte texto “Professora Mônica (Espoletinha). Aulas particulares de ciências (sexto, sétimo e oitavo ano), química e física (nono ano) e biologia (ensino médio).”

Além de recorrerem ao trabalho com aulas particulares, também é muito comum ver mulheres professoras vendendo produtos para colegas como forma de ter um “dinheirinho a mais”. Assim, por muitas vezes, no horário do “recreio” a sala de professores vira um espaço de comércio onde diferentes coisas são oferecidas. É recorrente ver professoras vendendo cosméticos para colegas. Na composição de uma mesa central de sala de professores, junto de livros didáticos, pastas e cadernos de planejamento, é praticamente sagrada a presença de revistas do Boticário, da Natura e da Avon, algo que encontrei em todas as escolas por onde passei.

Certo dia, quando eu estava na escola com a Joana, tendo o sinal indicado o final do recreio, eu voltei do lugar onde a professora estava fumando o seu cigarro, na parte externa da escola, até a sala de professores, para devolver uma xícara de café. Lá encontrei um professor e uma professora provando perfumes com uma senhora. Após os dois saírem, perguntei a ela sobre os perfumes. Ela me mostrou o catálogo e me deu amostras para experimentar. Expliquei que não era da escola, mas que estava acompanhando uma professora e que, então, talvez aparecesse outro dia. Ao que ela me respondeu que estava todos os dias ali no momento do intervalo e que trabalhava na sala da vice-direção da escola.

Figura 8 – Revistas de produtos de beleza e, ao lado, cadernos, livro didático e estojos sobre a mesa de professores da Escola Bertha Lutz



Fonte: foto do meu acervo pessoal, imagem capturada durante o trabalho de campo, em 2016.

Para encerrar este tópico, retomo a passeata, mencionada ao início do subtítulo, em que o professor me falou da matéria de jornal que associava a profissão de professor a bico. Estava eu caminhando junto da professora Clara e do seu marido em meio à passeata e, mais à frente, ia um homem vendendo algodão doce, acompanhando a multidão de professoras e professores em sua caminhada. Então comentei brincando: “Tem até professor vendendo algodão doce pra completar o salário”. Ao meu lado, com muita presença de espírito e bom humor, uma professora respondeu: “Sim, Avon e Natura não adianta mais: os outros não têm dinheiro pra comprar!”





## 4 FAMÍLIA, MATERNIDADE E CONJUGALIDADE

Como já abordado nos capítulos precedentes, as professoras Clara, Mônica e Joana vivenciam as realidades de mulher trabalhadora e de professora a partir de diferentes arranjos familiares, com configurações contrastantes no que diz respeito aos elementos de maternidade e de conjugalidade. Neste capítulo final, busco explorar um pouco mais sobre a organização desses diferentes arranjos, problematizando-os em diálogo com autores que pensam a questão da família na sociedade brasileira, tendo como interlocutores Luiz Fernando Dias Duarte (1995), Claudia Fonseca (1995a, 1999) e Cynthia Sarti (1994, 2015). Junto à isso, também discuto sobre as presenças e/ou ausências das dimensões da conjugalidade e da maternidade nas vivências das professoras, enquanto condicionantes à mulher trabalhadora. Condicionantes não naturais, mas sociais, tendo em vista que trazem consigo uma série de encargos, relativos ao lar e à família, os quais são historicamente tomados como obrigações femininas.

Assim, no item *4.1 O ideal da família moderna*, apresento uma caracterização do modelo de família que prevalece enquanto ideal hegemônico em nossos tempos, pontuando as suas principais características e os seus vínculos com a ideologia individualista presente no projeto social da modernidade; no item *4.2 Abordagens alternativas sobre a organização familiar*, faço uma síntese sobre as abordagens propostas por Duarte, Fonseca e Sarti a respeito da organização familiar na sociedade brasileira, a partir de pesquisas realizadas pelos autores no final do século XX, através das quais buscam demonstrar que a família é uma instituição social dinâmica, que adquire formas e sentidos que variam de forma significativa dependendo do contexto, extrapolando a organização pressuposta no modelo da família conjugal moderna; no item *4.3 Pensando os arranjos familiares de Clara, Mônica e Joana*, proponho um exame sobre os arranjos familiares das três professoras acompanhadas neste estudo, a partir de um diálogo com as abordagens propostas pelos três autores supracitados, de modo a perceber as aproximações e distanciamentos existentes em relação ao ideal de família moderna, bem como as particularidades que marcam as vivências das três professoras, a partir de organizações familiares distintas; em *4.4 Dilemas da conjugalidade*, destaco, a partir de diferentes situações de conjugalidade no arranjo familiar de cada uma das professoras, o quanto a presença e/ou ausência de um companheiro influencia na organização de suas vidas; e, por fim, em *4.5 Dilemas da maternidade*, trago algumas reflexões sobre as expectativas sociais em relação à maternidade, discutindo, a partir dos casos de Mônica e Joana, a carga de responsabilidades e tarefas que são colocadas sobre as mães, tendo em vista a criação dos

filhos, e problematizando, a partir de Clara, o estigma social sofrido pela mulher que não pode ter filhos.

De modo a facilitar as conexões a serem feitas a seguir, antes de continuar, apresento aqui uma sistematização sobre as principais características a serem lembradas a respeito das famílias e dos grupos domésticos de cada uma das professoras<sup>51</sup>, partindo de um quadro onde sistematizo algumas informações pontuais, o qual é seguido de uma breve descrição textual.

Quadro 2 – Maternidade, situação conjugal e grupo doméstico de cada professora

	<b>Maternidade</b>	<b>Situação conjugal</b>	<b>Grupo doméstico</b>
Clara	Sem filhos.	Casada há 17 anos com Francisco.	Clara e Francisco (marido)
Mônica	Tem uma filha adolescente, de 15 anos, chamada Aurora.	Viúva há 12 anos.	Mônica, Aurora e Vô Adão.
Joana	Tem um filho de 24 anos, o Douglas, e outro, ainda criança, de 7 anos, o Miguel.	Vive com Leonardo há 14 anos.	Joana, Lis, Douglas, Miguel e Leonardo

Fonte: dados sistematizados por mim a partir do trabalho de campo.

Clara é casada com Francisco, que também é professor, os dois não possuem filhos e vivem em uma dinâmica conjugal de companheirismo e comum apoio, mantendo pouca relação com as suas redes de parentesco. Mônica tem uma filha de 15 anos chamada Aurora, a qual cria sem a presença do marido, que faleceu quando a menina tinha apenas três anos de idade. Mônica e a filha possuem a companhia e o suporte constante do pai da professora, o Vô Adão, assim como de diferentes parentes e amigos que compõe uma rede de solidariedade mais ampla, na qual estão inseridas. Joana, por sua vez, é mãe de um rapaz de 24 anos, chamado Douglas, fruto de uma gravidez não planejada na juventude. Ela também tem um filho de 7 anos, que se chama Miguel, fruto de sua relação com o seu atual companheiro, Leonardo, com quem vive há 14 anos. Além do companheiro e dos filhos, Joana também contava, até bem pouco tempo, com a presença de sua mãe, Dona Lis (que faleceu no início de 2017). Dona Lis servia como pilar de sustentação dessa organização familiar, de modo que,

<sup>51</sup> É importante lembrar que família e grupo doméstico são coisas distintas. Enquanto a noção de grupo doméstico serve pra designar as pessoas que vivem em uma mesma casa, conformando uma unidade doméstica, a noção de família leva em consideração a rede de relações com que os sujeitos contam para prover os seus recursos materiais e afetivos (SARTI, 2015, p. 38), não sendo necessariamente restrita ao universo doméstico.

mesmo após a sua morte, continua sendo muito importante, como um símbolo dos laços de solidariedade entre Joana e seus irmãos.

#### 4.1 O IDEAL DA FAMÍLIA MODERNA

O advento da modernidade, junto das mais variadas transformações sociais e dos diferentes padrões de relações que fez florescer, trouxe consigo um modelo específico de família – a família moderna ocidental. Essa acabou se sedimentando e prevalecendo de tal maneira no imaginário social que hoje não apenas figura no senso comum como um ideal a ser perseguido, mas também passou a ser percebido, por nossa sociedade, enquanto uma forma natural e universal de organização, tendo a sua materialização, sobretudo, no estereótipo da família nuclear – caracterizada pela tríade isolada e autocentrada de pai, mãe e filhos, vivendo de forma independente em uma residência monofamiliar (cf. DUARTE, 1995, p. 29 e 32).

Como nos explica Claudia Fonseca,

[...] o ideal da família “moderna” que surgiu em torno do século XVII é caracterizado pelos seguintes elementos: a) a livre escolha do cônjuge e a incorporação do amor romântico ao laço conjugal; b) o aconchego da unidade doméstica (“lar doce lar”) que se torna um refúgio contra as pressões do mundo público; e, finalmente, c) a importância central dos filhos e da mãe enquanto principal socializadora deles. [...] A maioria dos estudiosos da história social tratam-no [...] como a consequência social de um determinado contexto histórico que implica, entre outras coisas, um nível mínimo de segurança econômica, um Estado central capaz de controlar e disciplinar seus sujeitos, e a proeminência da instituição escolar. (FONSECA, 1995a, p. 72).

Tal contextualização, como salienta Fonseca, “demonstra que este ideal familiar não é nem natural, nem universal” (FONSECA, 1995a, p. 72), contudo, como nos adverte o historiador Eric Hobsbawm, vivemos em um período marcado pela “destruição do passado”, onde é comum ver a opinião pública atrelada a uma visão de um “presente contínuo”, ocasionada por uma perda de relação com o passado público (HOBSBAWM, 1995, p. 13), o que faz com que a nossa capacidade de análise crítica se torne muito reduzida, de modo que frequentemente tomamos elementos do mundo à nossa volta, assim como as instituições sociais que conhecemos – como a família –, como se fossem totalidades atemporais, que sempre existiram e existirão, tal qual a imagem que temos delas no momento atual. Quando não é isso, é comum nos contentarmos com explicações históricas reducionistas que tomam os modelos de organização social que se estabelecem como dominantes (não necessariamente do

ponto de vista de sua existência factual, mas, principalmente, de seu apelo ideológico e de sua força para condensar a nossa compreensão sobre a realidade), enquanto consequências necessárias de uma marcha evolutiva linear e inequívoca. A partir de tais posturas, não é de se espantar que o ideal da família moderna seja unânime no senso comum, enquanto um modelo explicativo da realidade, ainda que a família seja um fenômeno multifacetado e totalmente recente na história da humanidade.

Por outro lado, dentro dos círculos acadêmicos existem diferentes pesquisadores que buscam dessacralizar a visão idealizada existente sobre a família, trabalhando para demarcar com maior acuidade os vínculos históricos que originam a noção que temos sobre essa instituição, assim como para demonstrar as específicas e diferentes formas que ela toma em contextos sociais singulares, como veremos adiante.

Em confluência com a perspectiva trazida por Claudia Fonseca, Luiz Fernando Dias Duarte, explica que a conformação do ideal de família que se estabelece no ocidente moderno está vinculada à afirmação da individualidade enquanto valor norteador de nossa sociedade (DUARTE, 1995). De modo a corroborar o seu argumento, o autor alude um trecho do texto *A política da saúde no século XVIII* (1979), onde Michel Foucault disserta sobre como a política de saúde que se desenvolve no século XVIII – com preocupações específicas sobre a infância e a gerência familiar da vida infantil para a promoção do indivíduo adulto – acarreta em uma reestruturação da família ocidental. No trecho recortado por Duarte (1995), Foucault (1979) afirma que a partir do século XVIII,

A família não deve ser mais apenas uma teia de relações que se inscreve em um estatuto social, em um sistema de parentesco, em um mecanismo de transmissão de bens. Deve-se tornar um meio físico denso, saturado, permanente, contínuo, que envolva, mantenha e favoreça o corpo da criança. [...] O que acarreta também uma certa inversão de eixo: o laço conjugal não serve mais apenas (nem mesmo talvez em primeiro lugar) para estabelecer a junção entre duas ascendências, mas para organizar o que servirá de matriz para o indivíduo adulto. (FOUCAULT, 1979, p.199 apud DUARTE, 1995, p. 28-29).

O trecho destacado chama a atenção para uma ressignificação do laço conjugal, bem como para uma mudança no entendimento da “função social da família” (DUARTE, 1995, p. 29), a qual, no mundo moderno, passa a ser menos associada às noções levistraussianas de “aliança” e “reciprocidade” entre grupos consanguíneos distintos que, através do casamento de duas pessoas, estreitam os seus laços, e tende a estar centrada cada vez mais no casal e na promoção dos filhos. Assim, a ascensão da família moderna promove um conflito e uma ruptura com uma concepção de família onde a consanguinidade teria precedência sobre a

conjugalidade. Em outras palavras, com o ideal de família moderna surge uma noção de família mais restrita e unitária, onde, a partir do casamento, se configurariam novas unidades familiares, as quais estariam apartadas da parentela. Conforme explica Duarte (1995), este efeito de “fragmentação” se apresenta enquanto uma das “características sóciomórficas” da individualização nas sociedades modernas, tendo em vista uma “redução das unidades sociais à sua forma ‘indivisível’, fazendo com que a própria ‘família nuclear’ possa corresponder a uma espécie de Indivíduo (*indiviso*) coletivo” (DUARTE, 1995, p. 32).

Duarte ainda acrescenta que

Uma das estratégias de “higienização” da nova *família* incidia exatamente sobre todas as aderências consideradas perversas, perturbadoras da “paz doméstica”, e isso incluía a residência monofamiliar perseguida pelos planejadores urbanos e imposta paulatinamente às classes médias e aos trabalhadores de indústria. (DUARTE, 1995, p. 32).

A preocupação com uma organização espacial baseada em residências monofamiliares está diretamente relacionada à afirmação do núcleo familiar, a partir de sua simbolização em uma estrutura física que o envolva e o separe do mundo exterior, ou seja, uma unidade no espaço, onde o casal e seus filhos possam viver sem a presença e a interferência de demais pessoas. Assim, dentro do ideal da família moderna, a casa não apenas representa um espaço de habitação, mas, sobretudo, passa a ser percebida enquanto lugar sagrado da família, como um elemento de afirmação da sua unidade, a partir do qual se estabelece uma separação estrita entre o privado e o público. Podemos notar a eficácia de internalização no imaginário social da importância desse espaço para a identidade familiar em expressões populares correntes, como “lar, doce lar” – onde é frisada a singularidade da casa da família enquanto um espaço único de segurança e aconchego – ou “quem casa quer casa” – enunciado que lembra que a união conjugal pressupõe a saída da casa dos pais e o estabelecimento dos cônjuges em um novo espaço físico, constituindo um novo grupo doméstico e a sua própria família.

E a mulher, como fica nessa situação? Quais as consequências da forma de organização da família moderna e da individualização para a mulher trabalhadora? A estruturação da família moderna no núcleo conjugal pressupõe também uma forma de organização da vida cotidiana baseada em uma lógica de hierarquia familiar e “complementaridade de papéis entre os sexos” (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 603), onde o homem, compreendido como “provedor” e chefe de família, seria responsável pela manutenção econômica do grupo doméstico e pelas principais tomadas de decisões no núcleo familiar, enquanto a mulher, percebida como mãe-educadora dos futuros homens da nação

(COSTA, 1983) e dona de casa, ficaria encarregada da criação das crianças, do cuidado da família e das tarefas domésticas. Dentro dessa lógica, as mulheres seriam percebidas como figuras coadjuvantes ou, pelo menos, com pouca autonomia em relação aos homens e estariam destinadas às atribuições do universo doméstico, sendo o trabalho externo ao lar não considerado como algo propício para elas, estando a sua realização condicionada à permissão do marido e ao exercício de funções que não prejudicassem o desempenho das “obrigações” de mãe, esposa e dona de casa, bem como à baixa valorização salarial. Portanto, ao instituir uma separação estrita entre o ambiente da casa e o mundo exterior, o modelo da família conjugal moderna também pressupõe a identificação da mulher com o espaço doméstico e do homem com a esfera pública, possibilitando ao universo masculino maiores instrumentos de controle sobre o sexo feminino. Assim, o ordenamento das relações na família conjugal moderna é totalmente indissociável da lógica de divisão sexual do trabalho que se estabelece no mundo moderno, a qual é baseada, como já vimos, em dois princípios organizadores: “o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem ‘vale’ mais que um trabalho de mulher)” (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 599).

De toda forma, como alertado por Duarte (1995, p. 36), o imperativo hierárquico presente no ideal da família moderna entra em conflito com o projeto individualizante com o qual é combinado, tendo em vista que a penetração cultural da ideologia individualista, somada à sua assunção por parte do universo feminino, às modificações no mercado de trabalho, à paulatina adaptação das instituições à igualdade formal regularmente prevista nas ordenações jurídicas e ao fortalecimento do feminismo, faz com que o mundo moderno seja palco de fortes transformações nas relações sociais entre os sexos, com a mulher alcançando maior autonomia individual, deixando de ser vista como dependente da figura masculina e, paulatinamente, conseguindo maior participação no espaço público e no mercado de trabalho. Estas transformações vão impactar a organização doméstica da família conjugal moderna, porém, sem acarretar em mudanças significativas na lógica estrutural da divisão sexual do trabalho.

Como nos mostram Helena Hirata e Danièle Kergoat (2007, p. 603-604), em lugar da tradicional divisão de tarefas – em que a atuação da mulher se limitaria exclusivamente à esfera doméstica, enquanto o homem se ocuparia da manutenção econômica da família – vemos surgir, no último século, diferentes modelos que se propõem enquanto soluções para uma gestão mais equânime dos encargos profissionais, domésticos e familiares entre homens e mulheres em contextos em que a participação feminina no mercado de trabalho e na

manutenção da renda familiar é cada vez maior. Porém, como é possível perceber a partir da abordagem das autoras, tais modelos acabam não passando de embalagens mais *softs* para apresentar dinâmicas que continuam a prolongar a ideia de subordinação feminina ao lar e à família presente no ideal da família conjugal moderna.

Um deles é o “modelo de conciliação”, a partir do qual se sugere uma recomposição e uma nova divisão de papéis, que beneficiaria tanto homens, como mulheres, visando articular as atividades domésticas com a vida profissional. Porém, como ressaltado por Hirata e Kergoat (2007), entre modelo e realidade há uma grande distância, sendo que nas práticas familiares cotidianas fica quase que exclusivamente por conta das mulheres o ato de articular a vida profissional com os encargos da vida familiar. Outro modelo proposto é representado pelo “paradigma da parceria”, o qual, ao invés de sugerir uma nova divisão de papéis entre os sexos, presume a igualdade de status sociais entre homens e mulheres, acreditando, assim, no desenvolvimento de práticas igualitárias de divisão de tarefas domésticas entre o casal. De qualquer forma, tal qual no primeiro modelo, trata-se de algo que ainda não é verificado na realidade de forma recorrente. Por fim, as autoras nos apresentam o “modelo da delegação”, que estaria substituindo ou se sobrepondo ao “modelo da conciliação”, tendo como fundamento a transferência do trabalho doméstico a outras mulheres (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 603-604), seja por meio da contratação de mão-de-obra feminina para realizar tarefas dentro de casa ou pela externalização do trabalho doméstico a partir do acesso a serviços e produtos fornecidos por estabelecimentos comerciais ou públicos – como creches, lavanderias, restaurantes etc. – que terceirizam as atividades reprodutivas, sobretudo a partir do emprego de mão-de-obra feminina.

Como explicam Hirata e Kergoat (2007), a externalização do trabalho doméstico a mulheres em condições precárias aparece como uma forma de apaziguamento das tensões nos casais burgueses, possibilitando que as esposas possam investir em suas carreiras sem ter que arcar com todo o peso das atribuições da vida familiar, assim, gerando a falsa impressão de uma vivência mais igualitária. Uma atenuação de tensões que acaba sendo acompanhada de uma intensificação de precarização para as mulheres dos setores populares (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 601-602), ou seja, tudo muda para algumas mulheres, mas nada muda para a coletividade, pois o trabalho doméstico perpetua-se como uma responsabilidade feminina, através de uma dupla exploração: de gênero e de classe.



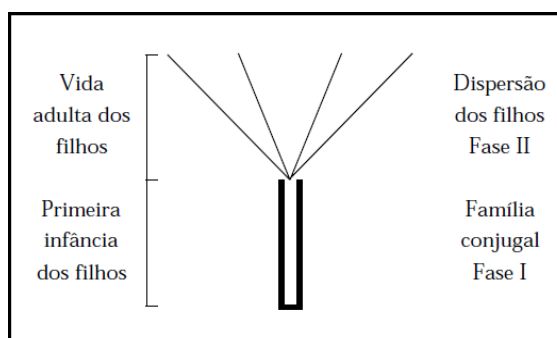
#### 4.2 ABORDAGENS ALTERNATIVAS SOBRE A ORGANIZAÇÃO FAMILIAR

Questionando a universalidade do modelo da família moderna, Luiz Fernando Dias Duarte, Claudia Fonseca e Cynthia Sarti discutem especificamente a situação de classe na organização familiar da sociedade brasileira, indicando, através de estudos sobre famílias de camadas populares (também sendo usadas as noções de classe trabalhadora e pobres, em se dependendo de cada autor), que essa instituição social adquire específicas e diferentes formas de organizações e sentidos em contextos socioeconômicos singulares, conformando variações que transitam em torno ou em paralelo ao modelo hegemônico, a partir de dinâmicas e lógicas culturais particulares (cf., por exemplo, DUARTE, 1986, 1995; DUARTE; GOMES, 2008; FONSECA, 1987, 1995a, 1995b, 1999, 2004; SARTI, 1994, 2015, dentre outras produções).

Para Luiz Fernando Dias Duarte (1995, p. 33-35), existem diferentes variações culturais que se constroem em torno do modelo da família moderna, de modo que não é possível falar sobre “a família brasileira” no singular, de maneira unívoca e inequívoca, mas devemos pensar em diferentes arranjos de famílias. Nesse sentido, o pesquisador sugere que podemos considerar, no mínimo, três tipos de família, tomando como parâmetro de distinção a habitual tripartição de estratos socioeconômicos, tendo, assim, a família de classe popular, a família de classe média e a família de elite. De acordo com o autor, as classes ou camadas médias se apresentariam como a vanguarda da individualização em nossa sociedade, bem como o espaço privilegiado de reprodução, atualização e visibilidade da ideologia familista e do modelo da família moderna. Já as elites, incapazes de se dissociarem totalmente do modelo imaginariamente hegemônico, tenderiam a apresentar uma conformação familiar externa semelhante à das camadas médias (baseada na nuclearização da família), porém, com a diferença da existência de uma forte subordinação corporativa à “solidariedade de linhagem”, tendo em vista a reprodução do “grupo corporado” que atualiza, demonstrando assim preocupação com a dimensão da consanguinidade. As classes populares, por sua vez, apresentariam uma família com a existência de nuclearização, mas sem conversão à ideologia familista, adotando a dimensão operacional do “grupo doméstico” – de modo a servir à reprodução estereotípica característica de todo o mundo social –, de maneira conjugada à dimensão genérica do parentesco, tendo em vista o reconhecimento da diferença complementar dos membros da parentela para a manutenção da “unidade doméstica”, estando, assim, o seu comprometimento alicerçado no grupo e não no indivíduo. (DUARTE, 1995, p. 33-35).

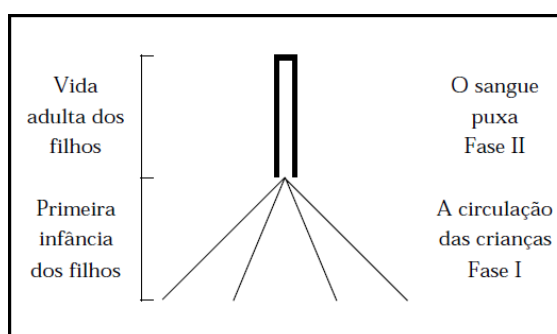
Claudia Fonseca (1999, p. 66-76) nos apresenta dois modelos de família: o modelo da família conjugal moderna, que seria representado pela classe média, e uma forma de organização alternativa ao padrão hegemônico presente em grupos populares, tendo como uma de suas principais características a “circulação de crianças”. No caso do modelo da família conjugal moderna, a autora explica que o ciclo familiar se assemelharia ao formato de um garfo (figura 9), estando toda a família unida durante a infância dos filhos e depois se ramificando no momento em que eles atingem a vida adulta e se desvinculam dos pais para morarem sozinhos e/ou constituírem novos núcleos familiares independentes da parentela. No caso dos grupos populares, a autora percebe uma dinâmica familiar diferente, onde os filhos podem estar dispersos na infância – deixados aos cuidados de pessoas da vizinhança ou da rede de parentesco –, mas se unem na vida adulta, o que é representado a partir do modelo do garfo invertido (figura 10).

Figura 9 – Modelo da família conjugal “moderna”



Fonte: Fonseca (1999, p. 75).

Figura 10 – Ciclo familiar com circulação de crianças



Fonte: Fonseca (1999, p. 75).

De maneira diversa do que se espera do modelo conjugal moderno – em que a grande maioria das responsabilidades de criação dos filhos se concentra no casal de genitores –, Fonseca (1999) afirma que, nos grupos populares, observa-se uma lógica particular de organização familiar onde as funções de pais e mães recorrentemente são dissolvidas em redes de solidariedade mais amplas, a partir da “circulação de crianças”, assim, sendo comum mães biológicas confiarem a criação de algum de seus filhos (ou mais que um deles) a uma avó, uma madrinha, uma tia, ou mesmo uma vizinha. Algo que parte não apenas da necessidade da família biológica, mas que também pode representar demandas de quem cria – como uma senhora que precisa de companhia e pega uma criança para si –, ou mesmo gerar obrigações futuras – trazendo, por exemplo, maior amparo na velhice, ou seja, por meio da circulação de crianças se fomenta toda uma rede em função da necessidade de ajuda mútua e, ao mesmo tempo, se fortalecem e se reafirmam laços. (FONSECA, 1999, p. 71-72).

Ainda que as crianças cresçam longe de sua família biológica, isso não significa, de acordo com Fonseca (1999), a perda da identidade familiar do grupo consanguíneo de origem. Ao contrário, parece que a ideia do laço consanguíneo só cresce com o tempo. Desta forma, ainda que uma mãe passe anos sem ter notícia de um filho, ela não considera ter renunciado aos direitos maternos, de modo que a criança continua sendo vista como parte integral da família. As crianças não perdem a identidade genealógica e, geralmente, a despeito de anos de separação, voltam na idade adulta a integrar as redes de consanguinidade, muitas vezes indo morar perto de suas mães e irmãos biológicos. (FONSECA, 1999, p. 75).

Cynthia Sarti (1994, 2015), por seu turno, vai falar especificamente do que chama de “família pobre”. Em concordância com as abordagens de Duarte (1995) e Fonseca (1995a, 1999) sobre a organização familiar nas camadas mais baixas, Sarti (2015, p. 38) destaca a configuração em rede como a primeira característica das “famílias pobres”, onde os sujeitos proveem seus recursos materiais e afetivos em redes de relações que extrapolam o tradicional núcleo familiar. A autora pontua que a moralidade na qual se assentam as relações familiares entre os “pobres” não se limita ao universo da casa, mas se expande para fora (SARTI, 1994, p. 5), tendo em vista uma tendência entre os moradores de periferia ao estreitamento dos laços com a rede de vizinhança, devido ao compartilhamento da vida cotidiana, fazendo com que um vizinho possa ser tão ou mais importante do que um parente de sangue, sendo mesmo considerado como da família (SARTI, 1994, p. 163-164).

As críticas aos estudos de Sarti concentram-se, sobretudo, na forma essencialista e homogênea pela qual a autora utiliza a palavra “pobre”, sem relativizar a noção de pobreza,

associando, assim, a “família pobre” e seus integrantes a diversas carências e características negativas, como “instabilidade” e “vulnerabilidade” (SARTI, 1994, p. 80 e 83). Enfim, parece que esse “pobre” está sempre associado à falta de algo. Contudo, ao ressaltar a dimensão da precariedade, Sarti também busca chamar a atenção para a forma como o grupo social estudado opera dentro das adversidades, positivando a sua condição social a partir do comprometimento com o binômio família-trabalho, bem como pela constante associação dessas duas dimensões a valores morais que demonstram as qualidades dos “pobres”, como “honra”, “fé”, “honestidade”, “coragem”, “responsabilidade” e “esforço” (SARTI, 1994, p. 70, 93, 98, 126). Assim, a família e o trabalho aparecem como eixos de referência sobre os quais esses sujeitos constroem suas ações e encontram dignidade dentro de um contexto que os exclui.

Entretanto, Sarti é reconhecida pela capacidade de descrever as relações de autoridade e hierarquia familiar entre os “pobres”. A autora chama a atenção para um padrão tradicional, que concorda com o formato de divisão complementar de tarefas entre os sexos que vimos anteriormente, onde homem e mulher – bem como casa e família – constituem um par complementar, mas hierárquico. (SARTI, 2015, p. 38). Assim,

Em consonância com a precedência do homem sobre a mulher e da família sobre a casa, o homem é considerado o *chefe da família* e a mulher, a *chefe da casa*. O homem corporifica a ideia de autoridade, como uma mediação da família com o mundo externo. Ele é a autoridade moral, responsável pela respeitabilidade familiar. À mulher cabe outra importante dimensão da autoridade: manter a unidade do grupo. Ela é quem cuida de todos e zela para que tudo esteja em seu lugar. (SARTI, 2015, p. 38-39).

Contudo, a autora pondera que “diante da instabilidade das uniões conjugais entre os pobres” podem haver modificações importantes nos jogos de autoridade familiar, sendo que a mulher pode assumir o papel de “chefe de família”, em casos em que o homem sai de casa, bem como quando do insucesso desse em cumprir com o papel de provedor (SARTI, 2015, p. 39-40). Sarti ainda ressalva que cumprir o papel masculino de provedor não configura, de fato, um problema para a mulher “pobre”, já acostumada a trabalhar. O problema reside em conseguir manter a dimensão do “respeito” que é conferida pela presença masculina, sendo que, muitas vezes, mesmo assumindo o papel de provedora, a mulher pode conferir a autoridade moral de homem da família para algum membro da parentela (SARTI, 2015, p. 39-40).

Podemos perceber, a partir das abordagens de Luiz Fernando Dias Duarte (1995), Claudia Fonseca (1995a, 1999) e Cynthia Sarti (1994, 2015), que a família das camadas

populares no Brasil, a família da classe trabalhadora, difere do modelo da família conjugal moderna, tendo em vista que aparece como produto de contextos sociais regidos por lógicas culturais destoantes das que norteiam o modelo hegemônico. Ainda que a família nuclear figure enquanto um balizador nos mais diferentes estratos sociais, não encontra nas camadas populares a sua plena realização, pois dimensões fundamentais que a definem – como a individualização dos sujeitos, a nuclearização da família, bem como a residência monofamiliar – não são condizentes com as possibilidades presentes em contextos marcados pela precariedade econômica e pela ausência de proteção do Estado. Assim, como caracterizado por ambos os autores, a organização da família de classes populares é baseada na promoção de laços de solidariedade em redes de relações que extrapolam o núcleo doméstico – estendidas tanto à parentela, como à vizinhança –, os quais servem para garantir que, dentro da fragilidade individual, as pessoas se fortaleçam pelo coletivo, viabilizando a manutenção de seus núcleos domésticos com o auxílio dos outros, havendo uma precedência do todo sobre a parte, onde os elos de obrigações com o grupo devem prevalecer sobre os projetos individuais (DUARTE, 1995, p. 33-34; FONSECA, 1995a, p. 71; SARTI, 1994, p. 2-3).

Em paralelo a isso, é possível notar que os três autores relacionam o ideal da família conjugal moderna com a ideologia social dominante, proveniente das camadas econômicas mais altas, sendo que Fernando Dias Duarte (1995) e Claudia Fonseca (1995a) relacionam a sua reprodução mais especificamente à classe média. Como explica Duarte (1995), a perspectiva presente no senso comum sobre família no mundo ocidental moderno é moldada, sobretudo, a partir de características da família no universo das camadas médias. Algo que ocorre devido a uma reduplicada visibilidade que essa parcela da sociedade possui, em parte, por serem recrutados em seu meio a maioria esmagadora dos produtores intelectuais e formadores de opinião de nossa sociedade (os quais com estrita afinidade com os ideais modernos), e por outra, em razão do seu tamanho, tendo em vista o seu crescente peso estatístico nas sociedades metropolitanas. Assim, segundo o autor, as camadas médias produzem um “escondimento” dos outros formatos da família contemporânea, (DUARTE, 1995, p. 33). Algo que, segundo Fonseca (1995a), leva a sociedade a acreditar na existência de uma família ideal – que corresponde curiosamente à família conjugal comum nas camadas médias – e a considerar que qualquer forma de organização familiar que fuja a esse padrão deva ser visto como um “retrocesso”, senão como uma “patologia”. Dentro dessa lógica, ao invés de se procurar compreender a dinâmica histórica que orienta as práticas de cada grupo, a opinião social se contenta em perguntar: “Por que todo mundo não se comporta como as

classes abastadas (subentendido, ‘avançadas’) da sociedade?” (FONSECA, 1995a, p. 70-74). Assim, nas classes médias, outros formatos de família, quando não são invisibilizados, são etnocentricamente interpretados, sendo percebidos como desorganizados, carentes e até mesmo violentos.

Portanto, o que se depreende dessas interpretações é que a caracterização sobre família projetada pelo imaginário social, baseada em uma sobrevalorização do modelo da família conjugal moderna, trata-se de um sintoma da invisibilização da multiplicidade de arranjos familiares que compõem o cenário social.

#### 4.3 PENSANDO OS ARRANJOS FAMILIARES DE CLARA, MÔNICA E JOANA

Bem como o modelo da família conjugal moderna, as abordagens alternativas recém-apresentadas propõem modelos interpretativos sobre a organização familiar na sociedade brasileira que, como destacado por Cláudia Fonseca (1995a, p. 76), são “criações abstratas” cunhadas para ajudar a dar sentido aos fenômenos sociais. Assim, por mais que tenham lastro na realidade social, apresentam-se como *tipos ideais* (WEBER, 1979) que servem como meios – e não como fins – para operacionalizar o trabalho compreensivo do pesquisador. De tal forma, pretendo aqui utilizar desses constructos como pontos de referência para propor algumas análises sobre os arranjos familiares das professoras acompanhadas neste estudo.

Ainda que os arranjos familiares de Clara, Mônica e Joana apresentem disposições e dinâmicas bem particulares e mesmo que nenhum deles chegue a ser um exemplo de reprodução fiel do modelo da família moderna, é interessante perceber o quanto esse modelo perpassa os seus projetos de família, confirmando a tese que aponta para o seu prevalecimento enquanto um ideal dominante que baliza as práticas sociais.

No caso de Clara, ainda que em seu discurso a professora se oponha à família tradicional (principalmente no que diz respeito à hierarquia entre homem e mulher), é possível perceber que, pelo formato de vida que tem com o seu marido, Francisco, ela é quem mais se aproxima do modelo da família conjugal moderna entre as três professoras. A organização familiar de Clara e Francisco é marcada pela ênfase no laço conjugal, bem como pela independência econômica do casal e pela individualização do grupo doméstico, havendo um afastamento de ambos os lados em relação à parentela, de modo que a vida dos dois se fundamenta justamente na constituição de um núcleo familiar emancipado da rede de consanguinidade, sendo todas essas características exemplares do modelo tradicional da família moderna. O único ponto que faz com que a família de Clara não se apresente enquanto

um exemplo característico desse modelo é a ausência de filhos. Contudo, é importante ressaltar que ter filhos era algo desejado e planejado pelo casal, mas que não pode ser realizado em função de problemas de saúde da professora, fazendo com que eles acabassem se adaptando a uma dinâmica familiar a dois, onde acabou realçando o aspecto do amor romântico.

No que diz respeito à organização familiar de Mônica, vemos uma situação que pode ser tomada como quase oposta à situação de Clara: uma família que, em seu princípio, correspondia à imagem do modelo nuclear – na tradicional formatação pai, mãe e filha – e que com o falecimento do marido da professora teve que se rearticular. Quando da união conjugal, Mônica constituiu com o seu marido um grupo doméstico próprio, porém, sem que esse tenha deixado de estar fortemente vinculado à rede de parentesco e de vizinhança de origem da professora, com o casal até mesmo construindo a sua casa no terreno em que já moravam os pais da professora, desfrutando de uma vida cotidiana em relação orgânica com os mesmos, assim como com a vizinhança, em uma dinâmica que já fazia parte da vida familiar de Mônica, já que ela se criou no bairro. Vale lembrar que, ao falar sobre as organizações familiares na periferia, Sarti (1994) afirma que os laços cultivados com a rede de vizinhança ao longo de gerações são tão estreitos que acabam se assemelhando aos da rede de consanguinidade (SARTI, 1994, p. 163-164).

A organização familiar de Mônica, portanto, caminha no mesmo sentido da dinâmica notada nas classes populares por Cynthia Sarti (2015), onde,

Ainda que em nível ideal o projeto de casar venha junto com o de ter uma casa, com o núcleo independente [onde do grupo doméstico reproduz a imagem do modelo de família conjugal], os vínculos com a rede familiar mais ampla não se desfazem com o casamento, pelas obrigações que continuam existindo em relação aos familiares [...] (SARTI, 2015, p. 39).

O que houve com o falecimento de Pedro (marido de Mônica) foi a dissolução da imagem da família conjugal que a tríade pai-mãe-filha representava, acompanhada de uma rearticulação da rede de solidariedade mútua já existente, no intuito de suprir as lacunas das figuras de marido e pai.

A presença de diferentes pessoas auxiliando a professora no cuidado de sua filha – como vimos pela constante presença do avô e de diferentes mulheres da rede de consanguinidade materna na vida de Mônica e Aurora – demonstra uma coletivização das responsabilidades pelas crianças por parte da rede de sociabilidade em que a família está

envolvida, tal qual observado por Claudia Fonseca (1999) e Cynthia Sarti (2015) em organizações familiares em setores populares.

A professora Joana, por sua vez, se defrontou em sua juventude com a difícil experiência de ser mãe solteira, vindo mais tarde a desenvolver um relacionamento estável, a partir do qual teve outro filho. É interessante chamar a atenção de que a sua busca por “achar alguém que pudesse ser [seu] companheiro e que fosse bom pro [seu] filho”, pode ser percebida como um reflexo da importância atribuída à relação do casal e ao objetivo de socialização dos filhos no ideal de família moderna, sendo, dessa forma, a sua busca por um companheiro também uma forma de tentar se encaixar nos parâmetros pressupostos por esse ideal ou, ao menos, de se aproximar deles. Contudo, ainda que exista a valorização do laço conjugal, a organização familiar de Joana está totalmente ancorada na manutenção de laços estreitos de solidariedade com a rede de parentesco materna, tanto pela importância de sua mãe – Dona Lis – na criação dos netos e na manutenção econômica do grupo doméstico, como pelo prolongamento dessa relação na proximidade de Joana com a sua irmã e o seu irmão.

A importância de Dona Lis para a sua filha e os seus netos – assim como do Vô Adão para Mônica e Aurora – aparece como uma demonstração do protagonismo assumido pelos avós em determinados arranjos familiares, nos quais desempenham não apenas um papel lúdico no acompanhamento dos netos, mas também são reivindicados a auxiliar no suprimento das necessidades do grupo familiar, assumindo, em muitos casos, o papel de provedores e não de dependentes, como nos chama a atenção Maria Amália Faller Vitale (2015). Como ressalta a autora, em decorrência das políticas sociais deficitárias em nosso país, acompanhadas de diferentes formas de vulnerabilidade que atingem as famílias, acaba se conformando uma maior interdependência geracional em prol da manutenção do grupo. Em muitos casos, avós passam a morar junto de seus filhos – ou abrigam filhos e netos em suas residências –, assumindo compromissos tanto com a renda familiar, como com o cuidado e a socialização dos netos, havendo com a coabitação uma frequência de contatos que cria maior proximidade entre as gerações, bem como proporciona relações privilegiadas entre avós e netos (VITALE, 2015, p. 96).

Vitale (2015) também nos alerta de que, quando ocorrem separações conjugais ou as famílias estão na condição de monoparentalidade, os avós frequentemente são convocados a assumir – temporariamente ou não – parte das responsabilidades das figuras parentais. Algo que pode fazer com que se crie, entre avós e pais, a formação de um par educacional ou provedor mediado, por suas condições culturais e socioeconômicas (VITALE, 2015, p. 103).



Algo que coincide plenamente com a situação de Joana, onde a sua mãe, Dona Lis, desempenha um papel central na socialização do primeiro neto, assim como figurando enquanto principal provedora econômica do grupo familiar durante muito tempo, sendo também a base de sustentação afetiva não apenas para os netos, mas também para a filha.

Um aspecto importante que pode perceber a partir dos diferentes arranjos familiares das três professoras é que, ao que parece, a criação de filhos se apresenta como um aspecto que fomenta a manutenção de laços de consanguinidade e afinidade, pois, para que seja possível que o homem e a mulher trabalhem fora, frequentemente avós e outros membros da parentela e/ou da vizinhança – sobretudo mulheres – são acionados para contribuir no cuidado das crianças, dada a preferência e confiança a familiares e amigos como cuidadores em relação à contratação de pessoas externas<sup>52</sup>.

Tendo isso como pressuposto, podemos inferir que, talvez, se Clara e Francisco tivessem filhos, os seus vínculos com a rede de parentesco seria mais estreita. Sobre isso, cabe parafrasear uma reflexão trazida por Claudia Fonseca (1995a, p. 83-84) a respeito do estudo de Tânia Salem (1989) sobre o “casal igualitário”. Fonseca (1995a) explica que neste estudo sobre jovens casais que almejam, entre outros ideais, o ideal de igualdade total entre os sexos, Salem (1989) percebeu que, antes de terem filhos, os casais viviam de forma relativamente independente dos pais, mantendo-se uma relativa “igualdade” até a primeira gravidez. No entanto, o nascimento de um filho, dentre outros aspectos, acentua a desigualdade de papéis entre os sexos, assim como acarreta em uma volta da família extensa, passando os parentes – especialmente do lado materno – a estarem mais inseridos na organização familiar, através de atividades ligadas ao cuidado do nenê (FONSECA, 1995a, p. 83-84).

Mesmo nas conformações diversas dos arranjos familiares de Clara, Mônica e Joana, é possível perceber que o ideal de família conjugal moderna continua aparecendo enquanto um padrão de referência que guia imaginários e práticas, assim, confirmando o pressuposto defendido por Luis Fernando Dias Duarte, de que, ao mesmo tempo em que o modelo da família moderna adaptou-se aos numerosos contextos em que se atualiza a cultura ocidental moderna, também influencia outras tantas formas de organização familiar que ela baliza sem necessariamente conformar (DUARTE, 1995, p. 32). De qualquer forma, é visível que, enquanto no caso de Clara existe um formato mais individualizado, aut centrado e independente, nos casos de Mônica e Joana o que se observar são arranjos familiares que

---

<sup>52</sup> Ver mais sobre esse assunto a discussão feita por Cristina Veja Solis sobre familização e externalização do cuidado, no livro *Culturas del cuidado en transición. espacios, sujetos e imaginarios en una sociedad de migración* (SOLIS, 2009).

possuem os seus lastros em redes de relações que extrapolam a nuclearização conjugal, assumindo uma forma de organização que se compara a que é identificada por Luiz Fernando Dias Duarte, Claudia Fonseca e Cynthia Sarti às camadas populares. Como no caso das professoras estamos falando de famílias de classe média, ainda que possamos pensar na terminologia classe média-baixa, acredito que é possível afirmar que as características de organização familiar em rede extrapolam as classes populares, estando vinculadas não apenas às classes populares e às situações de precariedade econômica, ainda que a fragilidade econômica seja um fator central para a articulação de redes de ajudas mútuas. É inegável que situações de maior poder econômico são favoráveis à individualização familiar no núcleo conjugal, assim como a vulnerabilidade econômica acarreta maior dependência de redes de solidariedade. De toda forma, podemos pensar em uma possível cultura de solidariedade familiar na sociedade brasileira que tende a perpassar os diferentes estratos econômicos (ainda que sendo mais reivindicada nas camadas populares), a qual pode estar relacionada tanto ao formato extenso de família que marcou a colonização do Brasil – incorporando parentes, afilhados e agregados à organização familiar –, como também pode representar existência de diferentes formas de vulnerabilidade que atingem as famílias, das quais nenhum estrato social está isento, como é o caso do abandono paterno, que registra altos índices em nosso país, sendo um fenômeno que, na maioria dos casos, acarreta na valorização dos laços de solidariedade entre parentes próximos, principalmente entre as mulheres da rede de consaguinidade. Algo que caracteriza bem as situações de Mônica e Joana, assim como nos demonstra que não só a “circulação de crianças” representa uma forma de manutenção de vínculos de solidariedade na organização familiar, como observado por Claudia Fonseca (1999), mas, antes disso, que a própria responsabilização coletiva pelas crianças, como abordada no parágrafo acima, trata-se de um mecanismo agregador na sociedade brasileira. A nossa tradição de cuidado familista, somada à precariedade de condições do Estado em prover cuidado infantil, faz com que a presença de filhos fortaleça a rede de solidariedade familiar, não apenas nos setores populares, como também nas camadas médias.

Como vemos, existem diferentes fatores dentro da trajetória familiar – presença de filhos, presença paterna e materna, apoio de avós, parentes e amigos, situação financeira, etc. – que irão influenciar na organização de cada grupo. Assim, nos dois subtítulos a seguir, discuto um pouco mais sobre as questões da conjugalidade e da maternidade em suas presenças e/ou ausências dentro da organização familiar de cada uma das professoras.

#### 4.4 DILEMAS DA CONJUGALIDADE

Ainda que as transformações do mundo contemporâneo tenham sido permeadas de grandes conquistas por parte das mulheres, possibilitando-lhes cada vez mais independência, a organização familiar, via de regra, ainda é fundada em uma hierarquização de papéis entre os sexos, como visto anteriormente. Assim, por mais que trabalhe fora tanto quanto o homem, a mulher ainda é vista como a principal responsável pelo trabalho doméstico, tendo que arcar com uma série de encargos relativos ao cuidado da casa e da família que são frequentemente invisibilizados e não assumidos pelo homem. Junto a isso, também é importante lembrar que mesmo que os homens não ocupem mais o posto de provedores do lar de maneira isolada, continuam sendo mais valorizados que as mulheres no mundo do trabalho, ocupando postos de maior importância econômica e simbólica. Tendo em vista esses fatores, é interessante refletir sobre como a dimensão da conjugalidade aparece na organização familiar de cada uma das professoras, levando em consideração os papéis sociais relacionados a cada sexo.

O primeiro ponto que gostaria de destacar é que a presença de um companheiro, nos casos de Clara e Joana, traz às professoras uma segurança financeira maior, assim como uma vida econômica mais estável. Ainda que essas duas professoras tenham sido afetadas tanto quanto Mônica pelos parcelamentos e atrasos de salários, passaram por essa situação de forma mais tranquila. Junto a isso, também foi possível perceber que, no caso de Clara e Joana, ainda que a manutenção econômica dos casais se organize de forma complementar, onde ambos os sexos são responsáveis de maneira conjunta pelos gastos familiares, os ganhos masculinos continuam sendo maiores que os femininos, confirmando a lógica hierárquica da divisão sexual do trabalho.

Se, por um lado, a conjugalidade é sinônimo de maior estabilidade econômica, por outro lado, também acarreta em maiores encargos e compromissos para a mulher. Mônica, após desmarcar um encontro com um de seus *crushs*, deixa subentendido uma importante razão para não ter “colocado mais ninguém pra dentro de casa”, mesmo após mais de dez anos da morte do seu marido:

Eu tô com a casa toda desarrumada. Só vou ter tempo pra arrumar domingo. Se é só eu que chego em casa, posso logo ir deitar, se tô muito cansada. Tendo outra pessoa, eu ainda teria que me preocupar em deixar as coisas arrumadas para receber.

Ainda que sem marido o trabalho doméstico continue existindo, a urgência da sua realização diminui, possibilitando maior autonomia à mulher. Por outro lado, com a

conjugalidade, na maioria dos casos, há uma intensificação das obrigações femininas com o lar e com a família, assim como de um cerceamento de liberdades em função do atendimento das vontades e necessidades de outrem, o marido.

#### 4.5 DILEMAS DA MATERNIDADE

##### 4.5.1 “Filho de professora se cria sozinho”

Nos casos das professoras com filhos, como é o caso de Mônica e Joana, é possível perceber que conciliar a maternidade a um trabalho externo ao lar gera diversos conflitos, os quais não só são exemplos de situações típicas da mulher trabalhadora, como também apontam para dinâmicas específicas do universo docente, as quais são gerenciadas de maneira singular por cada professora.

Ao início da pesquisa, Mônica, que em determinados momentos de sua carreira chegou a trabalhar até sessenta horas por semana para dar conta das despesas da casa, afirmou “tu sabe, né, que filho de professora se cria sozinho” e relatou que a Aurora, aos oito anos de idade, lhe perguntou qual era o custo da sua hora-aula, pois queria pagar para poder ficar mais tempo com a mãe. Mônica reclama de ter tido que deixar a Aurora muito com babás na infância e também comenta ter ficado com babás até os dez anos de idade, pois o seu pai e a sua mãe ficavam fora o dia inteiro, acrescentando que “Isso é algo que toda professora vive. Toda mulher que tem que sair pra trabalhar fora vive”.

No caso de Joana, de maneira similar, houve um período em que durante alguns dias da semana a professora trabalhava em uma escola de uma cidade interiorana, a uns 45 km de Acampamento, e quando não estava nessa escola trabalhava em uma instituição privada, onde ficava até às onze horas da noite todos os dias. Como se não bastasse, ainda trabalhava sábado o dia inteiro e, por vezes, também domingo, em alguns cursos oferecidos esporadicamente. “E o filho eu nem sei nessas alturas”, comenta a professora sobre esse período.

É perceptível um ressentimento por parte da Joana por ter tido pouco tempo (ou por não ter tido tanto tempo quanto gostaria) para acompanhar a infância e o crescimento do primeiro filho, Douglas (atualmente com 24 anos), o qual acabou se criando mais com a avó do que com ela. Hoje procura compensar isso, buscando trabalhar menos e estar mais presente com o seu segundo filho, Miguel:

Agora, é claro que eu poderia ter outras escolas, mas, agora, por exemplo, eu tenho todas as tardes com ele [o Miguel]. Essa é uma das coisas que eu [me questiono] ...

Pra que ter filho se é pra ficar o tempo inteiro na mão dos outros aí se tu não fica junto, né? Eu acho que tem que ter. Eu sou meio assim também, né... Não sei se eu sou considerada uma pessoa machista, mas eu acho que tem muita coisa, assim, que é a mãe, sabe, que tem que tá junto.

A falta de tempo e a sobrecarga de trabalho são problemas comuns no cotidiano da mãe/mulher trabalhadora que necessita conciliar trabalho externo com tarefas de cuidado do lar e da família – algo que, no caso de professoras, ainda se relaciona a uma grande carga informal de trabalho que vem da escola para a casa.

Segundo Mônica,

Ser professora [...] do gênero mulher é muita coisa pra gente. A gente tem toda a tarefa da profissão. Tu chega em casa, tu tem a casa. Eu acho que por mais que tu tenha uma pessoa do teu lado te dando um suporte [como um marido], fica igual pra mãe, pra dona do lar, resolver: resolver a roupa, resolver o que vai fazer pro almoço, pra janta, resolver o mercado, resolver as contas pra pagar. Então, assim ó: a carga é bem puxada.

Junto das atividades de caráter mais operacionais relacionadas à criação, como as listadas pela Mônica, a demanda sobre a presença materna na criação dos filhos é algo difícil de mensurar, pois, ainda que se ocupe das tarefas fundamentais para o cuidado dos filhos, a mãe-professora nem sempre consegue estar disponível para aproveitá-los. Para exemplificar essa situação, exponho um trecho da fala de minha mãe, onde ela se queixa por não ter tido mais tempo para ficar comigo e com o meu irmão na infância:

Hoje em dia, eu acho, se eu fosse professora de novo, muita coisa que eu deixei – de vocês [os filhos] doentes com a vó e com o vô ou com o pai – eu não faria mais. Eu nunca faltei aula por doença de vocês. Tinha eles aí pra cuidar de vocês. Eu sempre fui muito CDF<sup>53</sup>. Então eu tratava vocês, cuidava tudo de vocês, mas eu não deixava de ir no colégio por causa disso. E eu acho que isso aí... Hoje em dia a gente vê outros colegas que... [Eu] teria que ter tirado atestado em alguns momentos pra cuidar de vocês. Não que vocês ficaram sem cuidado. Tinha sempre o vô e a vó que nesses momentos ficavam [com vocês]. Daí, quando eu tava em casa, eu tava com vocês, claro. Mas, assim: na questão de brincar com vocês e tudo mais, isso ficou bastante prejudicado. Essa parte o pai fazia mais com vocês, porque eu não tinha esse tempo para vocês. Até hoje eu sempre digo: “ele foi um paizão, porque ele sempre supriu essa parte que faltava de mim”. Eu ficava mais com a parte de limpar a casa, cozinhar, fazer tudo e ver o que faltava pra vocês. Em termos de saúde, também, claro: nós sempre levávamos vocês a médico quando precisava, eu sempre tava junto, mas eu não deixava... Muitas vezes eu poderia ter ficado mais com vocês quando tivessem doente e, não, eu ia pro colégio. E não por não gostar de vocês, mas por achar que eu era obrigada a estar lá naquele momento, que era insubstituível – e não era, sabe.

<sup>53</sup> A sigla significa “crânio-de-fero” e é utilizada para fazer alusão àqueles alunos que são muito dedicados aos estudos. Contudo, no meio escolar acabou se disseminando enquanto um adjetivo pejorativo, utilizado para ridicularizar e hostilizar os alunos mais aplicados. No contexto utilizado na passagem acima, a professora queria dizer que era muito correta ou muito certinha em suas atitudes.

Por mais que busquem serem mães presentes, Mônica e Joana, assim como minha mãe, seguidamente se culpam pelo escasso tempo que possuem para passar com os filhos e buscam arranjar formas para contornar ou compensar isso. É compreensível e justo uma mãe querer mais tempo para acompanhar o crescimento dos filhos, contudo, há de se chamar a atenção para o fato de que, assim como há a pressão para que a mulher tenha filhos, também há a responsabilização da mulher pela carga da criação dos filhos e, junto a isso, também há a sua culpabilização sobre qualquer eventual problema na criação, o que acaba sendo fortemente interiorizado pelo universo feminino, levando as mães a acreditarem que, por mais que tentem se dedicar à sua prole, nunca o fazem de modo satisfatório, algo que é fortemente reforçado no discurso social, sendo notado no próprio âmbito docente.

Em meio a um recreio em que acompanhei Clara, no final de 2015, uma professora entrou na sala das professoras comentando que havia apartado uma briga onde duas crianças estavam tentando jogar pedras do tamanho de um paralelepípedo uma na outra. A partir dessa situação, as professoras começaram a falar sobre alguns alunos que estavam “dando problema” e, assim, uma delas trouxe o caso de uma menina, filha de uma professora de outra escola, que não estava tendo um bom desempenho e comentou que “Filho de professor são os que mais dão problema”. Reclamou que a menina “não tem o caderno em dia, não traz lanche, não traz nada, é tudo desorganizado” e foi relacionando os problemas da estudante à falta de comprometimento de sua mãe. Nisso, outra professora agregou: “Mas, também, como aquela mulher vai conseguir fazer alguma coisa pra criança, com o tanto de aula que dá e ainda fazendo pós-graduação?!” Frente a isso, Clara respondeu: “Mas aí vai das escolhas, né? Eu faço tudo o que eu faço, mas não tenho filho”.

Diante do que foi exposto, podemos notar que, se não há uma concordância, ao menos há uma resignação entre as professoras à ideia naturalizada de que a criação dos filhos é um dever, sobretudo, feminino, sendo algo que, para o seu sucesso, depende de dedicação, esforço e abnegação por parte da mulher. A partir dessa visão, se uma mulher escolhe ter filhos, tem que saber que terá que abdicar de investimentos na sua carreira profissional e na sua formação, por exemplo. Dessa forma, é possível perceber a existência de um consenso de que o excesso de trabalho e a carga formativa de uma professora vão em descompasso à presença reivindicada às mães na criação dos filhos, gerando os mais diversos conflitos.

Não discordo que a falta de tempo para ficar com os filhos seja uma realidade entre as professoras. Aliás, isso ocorre tanto entre as professoras, como entre as demais mulheres trabalhadoras. Algo que deriva da sobrecarga de trabalho que é atribuída às mulheres dentro e

fora do lar. Contudo, mesmo com todas as dificuldades e com toda a escassez de tempo que são enfrentadas por Mônica e por Joana para estar junto de seus filhos (assim como por minha mãe), não concordo que as suas histórias e vivências, enquanto mães, corroborem o pressuposto de que “filho de professora se cria sozinho”, algo que naturaliza a ideia de que a criação dos filhos é uma obrigação apenas materna; culpa a mulher professora por não ser uma “boa mãe”, por ter pouco tempo para estar perto dos seus filhos; e invisibiliza todos os esforços e todo o trabalho realizado pela mãe/mulher trabalhadora para estar junto de seus filhos e para criá-los da melhor maneira possível, dentro de suas possibilidades.

Mônica e Joana podem não estar presentes o tempo todo, ou o quanto desejam, junto aos seus filhos, mas buscam estar presentes o maior tempo possível, assim como articulam estratégias e táticas para suprir da melhor maneira possível o cuidado deles na sua ausência, acionando pessoas da rede familiar para ajudar a compartilhar a carga da criação. A falta de tempo é um problema real em suas rotinas, mas trata-se de um fator inerente às condições de professora e de mulher trabalhadora. Assim, agregada a falta de tempo em si, percebo que a culpa que habita as professoras deriva não da sua falta de engajamento no cuidado dos filhos, mas de um sistema social onde os homens ainda tomam pouco partido na criação, sendo as mulheres excessivamente responsabilizadas.

Da minha parte, posso afirmar sem nenhuma dúvida que minha mãe nunca foi ausente na minha criação, pelo contrário, ela sempre estava presente nos momentos importantes. Mônica também é uma mãe que, mesmo dizendo que “filho de professora se cria sozinho”, faz de tudo para dar a melhor condição de vida possível à sua filha, sempre dá um jeito de incluir a filha na sua rotina ou de estar presente em momentos que são importantes para a Aurora. Na cerimônia de recebimento de Boina, por exemplo, a Mônica conseguiu uma colega para lhe substituir na escola, de modo a estar presente no evento. No mesmo dia, levou a filha junto conosco para um protesto que haveria na parte da tarde. Protesto onde, por sinal, deparamo-nos com outra professora segurando pela mão a sua filhinha, que deveria ter cerca de seis anos de idade. No mesmo dia, ao voltar do protesto, passei em um mercado para comprar algumas coisas que faltavam em casa e me deparei com uma menininha que ajudava a sua mãe, trabalhando no caixa, separando as sacolas para colocar as compras. Por que ela estava ali, no local de trabalho da sua mãe? Não sei, pois não tive a oportunidade de perguntar. Possivelmente, naquele dia não havia ninguém para ficar com a menina e a única alternativa para a mãe foi levá-la junto para o trabalho, ainda que não seja o local mais adequado para uma criança. O que sei é que essa caixa de supermercado, tal como a minha mãe, a Mônica e a Joana, mesmo que não podendo estar sempre presentes no cotidiano dos

filhos, não os deixaram crescer desamparados, mas sempre arranjaram formas de dar conta do seu cuidado, seja direta ou indiretamente.

#### **4.5.2 A não-maternidade e a ideia da “mulher incompleta”**

Atualmente, a não-maternidade aparece não só como uma possibilidade, no sentido de escolha, mas também enquanto um fenômeno cada vez mais comum e frequente. Desta forma, não pode ser tratada pura e simplesmente enquanto uma escolha objetiva, mas como uma realidade que se desenvolve enquanto fenômeno complexo, que se caracteriza como fruto de diversos fatores e que ainda enfrenta muita resistência, sendo que a mulher que não tem filhos ainda é muita estigmatizada<sup>54</sup>, algo que é possível perceber ao tratar sobre do arranjo familiar de Clara.

A professora Clara, em uma de nossas conversas de bar, relatou que ela e o Francisco ainda são muito estigmatizados por não corresponderem ao padrão de família esperado pela sociedade, pelo fato de não terem filhos. Como relatado no primeiro capítulo, o casal não teve filhos em razão de um tumor na hipófise que a professora desenvolveu, que impossibilita a gravidez. Ter filhos ou não ter filhos, para além de uma simples escolha, envolve uma série de fatores, “o que pode ser um indicativo da complexidade com que a maternidade se apresenta na atualidade” (BARBOSA; ROCHA-COUTINHO, 2007, p. 168). No caso de Clara, primeiramente há o adiamento da maternidade na busca por investir em uma carreira profissional e conquistar estabilidade financeira junto de seu companheiro, em seguida, há a descoberta do tumor, que coloca uma barreira biológica para a reprodução, e, por último, a decisão conjunta do casal por não ter filhos (ainda que adotivos), tendo em vista a satisfação conjugal com o formato de vida a dois.

Ainda que se demonstre muito satisfeita com a sua vida sem ter filhos, Clara afirma que seguidamente passa por situações desconfortáveis, provocadas tanto por professoras, como por parte de outras mulheres e/ou pessoas. Fala que existem colegas suas que dizem que “tu só vai saber o que é amor quando tiver um filho”. Em contrapartida a isso, ela pondera que

---

<sup>54</sup> Como explicam Maria Galvão Rios e Isabel Cristina Gomes (2009, p. 314), “De acordo com Goffman (1975), autor que discute estigma e identidade social, quando surgem evidências de que uma pessoa tenha um atributo que a torne diferente das outras que se encontram em uma categoria em que pudesse ser incluída, esta deixa de ser considerada uma criatura comum e total, sendo reduzida a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica seria, então, um estigma, e constitui uma discrepância entre a identidade social virtual – uma imputação feita por um retrospecto em potencial – e a identidade social real. Dessa forma, a escolha por não procriar pode ser entendida como uma característica desviante do que é socialmente esperado, sendo interpretada muitas vezes como anormalidade, patologia, falta de saúde, egoísmo, falta de dever cívico – no que diz respeito à necessidade de reposição da população, entre outros conceitos”.



vê muitas mulheres que possuem um desejo muito grande de ter filhos como forma de completar algo na sua vida ou na relação do casal, assim como existem casais que transferem o amor para os filhos, de modo que, por muitas vezes, acabam ancorando a continuidade da sua relação na criação dos filhos e na manutenção da estrutura familiar.

Segundo Clara, a decisão de não operar o tumor e realizar o tratamento para contê-lo por meio de medicamentos foi muito complicada, pois existia toda uma pressão dos médicos para que ela operasse, no intuito de poder ter filhos, ou seja, por meio de uma intervenção cirúrgica, o tumor poderia ser removido e haveria grandes chances da regulação hormonal voltar ao normal, permitindo, assim, a gravidez. A questão é que Clara tinha receio do procedimento e não queria colocar a sua vida em risco em favor da possibilidade de engravidar. Ainda assim, ela diz que sentiu uma grande pressão, em diferentes etapas do seu tratamento, por parte de diferentes profissionais da saúde, para que cumprisse com o papel social de ser mãe, tendo sido incitada a realizar a operação para a retirada do tumor.

Tanto a partir de falas de suas colegas, afirmando que só se sabe o que é amor quando se tem um filho, como a partir da área médica, na insistência pela realização do procedimento cirúrgico para poder ter filhos, vemos que, apesar das intensas mudanças pelas quais vem passando a nossa sociedade, ainda há o estigma sobre a mulher infértil, tal qual descrito no estudo de Zeidi Araujo Trindade e Sônia Regina Fiorim Enumo (2002) sobre representações femininas da infertilidade. O estudo das autoras demonstra que, apesar das intensas mudanças pelas quais vem passando a nossa sociedade, a mulher incapaz de ter filhos ainda é representada - no pensamento social - como alguém incompleta e infeliz, além de ser associada a outros atributos depreciativos que a qualificam como uma pessoa inferior. Tal representação, segundo as autoras, demonstra que continuamos presos à versão romântica, tradicional e idealizada da maternidade, “ora como destino biológico inarredável, ora como valor social inseparável da concretização da identidade feminina”, sendo algo que dificulta “a visão de outras possibilidades, tanto em relação a ‘outras maternidades’, como no que diz respeito à ‘não maternidade’” (TRINDADE; ENUMO, 2002, p. 172 e 179).

Clara nunca me pareceu ser uma pessoa incompleta, triste ou infeliz, ao menos, não pelo fato de não ter filhos. Vi-a muitas vezes triste, decepcionada e insatisfeita, é claro, mas em virtude da baixa valorização da profissão a que tanto se dedica. Certamente a aceitação da impossibilidade de ter filhos não é algo simples para alguém que em algum momento pensou em ser mãe, porém, como relatado pela própria professora, essa realidade hoje já não se encaixa mais na vida que ela leva com o Francisco e os dois são felizes tendo um ao outro. Isso não se resume a um discurso dela, mas é algo que pude perceber ao acompanhar o casal

durante a pesquisa. Portanto, ainda que a representação social sobre a não-maternidade projete uma mulher incompleta, isso está longe tanto do que a Clara pensa sobre si, como do que ela vive: é uma mulher que conquistou o sonho de ser professora e é realizada com a sua profissão; tem um companheiro com quem vive em uma relação saudável e harmônica; é alguém que encara as dificuldades da vida com firmeza e que já superou diversas dificuldades; vive diversos momentos agradáveis com os que estão a sua volta e se considera uma pessoa realizada e feliz. Clara encara um sofrimento por não ser mãe, que é proveniente não pela falta de um filho em sua vida, mas decorrente do estigma que vive ao ser constantemente lembrada de que, aos olhos da sociedade, é uma “mulher incompleta”. O seu caso é um exemplo de como a maternidade pode ser uma carga, mesmo quando ausente.



## CONCLUSÃO

Neste estudo, tive por objetivo compreender as formas a partir das quais professoras com arranjos familiares distintos, tendo em vista principalmente a presença e/ou a ausência dos elementos de maternidade e de conjugalidade, vivenciam a condição de mulher trabalhadora. Como mencionado na introdução, busquei construir o estudo em um esforço de diálogo entre o particular e o geral, abordando as vivências singulares e até mesmo contrastantes das professoras Clara, Mônica e Joana no intuito de acessar e discutir questões que transbordam as suas individualidades e nos remetem a dinâmicas sociais mais amplas relativas à realidade da mulher trabalhadora. De tal forma, ao traçar uma caracterização particular e individualizada sobre cada uma das professoras, estabelecendo comparações entre as formas particulares a partir das quais operam no meio social, tive a intenção de dar relevo a aspectos gerais que caracterizam o quadro da mulher trabalhadora na sociedade atual. Portanto, busco apresentar as conclusões deste texto sem perder de vista o diálogo entre essas dimensões.

A partir do acompanhamento das três professoras ao longo da pesquisa me deparei com diferentes conflitos que marcam o universo das mulheres trabalhadoras em suas articulações e enfrentamentos entre as demandas profissionais, domésticas e familiares. Seja pela necessidade de Clara em ter que batalhar desde cedo pelos seus estudos e pela sua profissão praticamente sem o apoio da família, seja pelos “malabarismos” realizados por Mônica para manter as contas da casa em dia em um contexto de precarização profissional, seja pelo esforço de Joana em conciliar a criação do seu primeiro filho com o início da vida profissional, dentre tantos outros exemplos anteriormente já apresentados, pude observar mulheres que produzem, cada uma a sua maneira, formas de resistência e de enfrentamento das adversidades específicas que o mundo do trabalho apresenta ao universo feminino.

Ao descrever Clara, Mônica e Joana em suas vivências de professoras e mulheres trabalhadoras a partir de distintos arranjos familiares, o que ofereci ao leitor foi uma interpretação parcial a partir do que escutei, senti e observei em campo, estando essa interpretação inevitavelmente ancorada em minha visão de mundo e em minhas preocupações de pesquisa. Dito isso, saliento que as histórias aqui apresentadas sobre as três professoras, ainda que ancoradas em bases factuais, não podem ser tomadas enquanto retratos fiéis de suas realidades. O que apresentei não pode ser confundido com uma descrição “tal e qual” sobre a vida de cada professora, tendo em vista que o

olhar para o universo do outro, realizado pelo pesquisador/autor, é sempre direcionado, queiramos ou não, pelos nossos juízos de valor. Isso acaba acarretando em recortes, simplificações, ênfases e omissões, fazendo com que nem sempre a narrativa do autor concorde com a perspectiva que os sujeitos de pesquisa possuem sobre as suas próprias vidas. Na verdade, na maioria das vezes, como não deixou de ser nesta pesquisa, o autor apresenta uma narrativa e uma análise que contrastam com os posicionamentos dos sujeitos de pesquisa. É importante lembrar ainda que diferentes sujeitos de pesquisa também pressupõem diferentes aberturas para pesquisa, de modo que as diferentes relações que tive com cada professora possibilitaram diferentes inserções em suas vidas e, conseqüentemente, diferentes formas de olhar para cada uma delas. Todos esses fatores demonstram que a pesquisa social está sujeita a contingências, as quais não nos impedem de construir conhecimento, mas evidenciam o quanto essa construção de conhecimento é relacional.

A realidade particular de cada professora, os seus diferentes arranjos familiares e as suas histórias específicas evidenciaram diferentes formas de inserção e de relação com a profissão de professora. Clara, por exemplo, foi a única filha a alcançar o Ensino Superior em uma família de uma cidadezinha pequena e com oportunidades limitadas para o universo feminino. Viu no magistério não só a profissão que gostava e pela qual luta até hoje, mas também uma possibilidade de sair do padrão esperado para uma mulher em seu meio. Mônica, por sua vez, se declara uma apaixonada pela profissão e afirma que sempre teve vocação para ser professora, mas se reconhece especificamente enquanto uma professora de biologia, tendo um interesse especial pela parte de genética desde o seu tempo de faculdade. Diz que vê a sala de aula como um palco e que se não fosse professora seria uma atriz. Já a Joana, por sua vez, afirma que não tinha como objetivo ser professora. Pelo contrário, seu sonho era ser repórter, mas, ao ter se tornado mãe ainda jovem, viu no curso de geografia uma forma mais fácil de entrar na universidade, e na profissão de professora uma forma de conseguir sustentar o filho e estar presente em sua criação. Mesmo assim, é uma pessoa que afirma gostar muito de trabalhar com os estudantes e que tem prazer pela dinâmica de constante mudança que o trabalho em sala de aula possibilita.

Cada uma das três chegou ao magistério por caminhos e causalidades diferentes. Assim, também possuem diferentes concepções sobre o que é ser professora e distintas formas de serem professoras, demonstrando a pluralidade de sentidos que a profissão adquire a partir diferentes realidades. Mesmo que a ideia de uma determinada

“vocação” para a docência seja reafirmada em seus discursos por repetidas vezes, as histórias das professoras nos demonstram que o ingresso de cada uma no magistério, antes de estar relacionado a qualquer predestinação para a profissão, se constitui enquanto uma escolha dentro de um leque de possibilidades e limites para a inserção da mulher no mundo do trabalho às suas épocas. Assim, é possível perceber que a inserção de cada uma no magistério e a forma como se relacionam com a profissão obedece a contingências particulares, as quais estão relacionadas às suas histórias enquanto mulheres trabalhadoras num universo social marcado pela divisão sexual do trabalho, onde a docência é caracterizada como uma atividade vinculada, sobretudo, ao universo feminino.

A partir da pesquisa foi possível perceber, portanto, que Clara, Mônica e Joana, vivenciam o mundo do trabalho tanto a partir de características de uma profissão específica, como a partir de condições particulares de gênero, tendo em vista que a mulher professora aparece como uma expressão particular da realidade da mulher trabalhadora. De tal forma, muitos aspectos relativos às condições de trabalho vividas pelas professoras se relacionam a uma forma particular de exploração do trabalho em nossa sociedade, baseada na separação e hierarquização de atividades pressuposta pela divisão sexual do trabalho entre mulheres e homens. Os seus baixos salários refletem, entre outros aspectos, o baixo valor atribuído às atividades massivamente ocupadas por mulheres e/ou relacionadas a “aptidões femininas”. Assim, também, as suas carreiras profissionais são marcadas por uma forte articulação com demandas do lar e da família, mesmo que a partir de intensidades diferentes. Portanto, as vivências das professoras, enquanto mulheres trabalhadoras reverbera a existência de um sujeito social e histórico que vive o labor a partir de uma condição de gênero distinta, tendo em vista as relações desiguais entre mulheres e homens presentes no mundo do trabalho, assim como nas demais esferas sociais.

Junto à isso, pôde-se observar que a desvalorização e a falta de reconhecimento do magistério aparecem não só como fenômenos vinculados ao descaso com a educação pública, mas também ao baixo valor atribuído aos trabalhos de mulher, o que acaba, por sua vez, expondo a categoria profissional a um processo de degradação devido à condições insatisfatórias para a realização de suas atividades, gerando desinteresse e até mesmo produzindo o abandono da profissão. Mesmo a partir de diferentes posturas em relação aos processos de greve deflagrados pela categoria profissional ao longo da pesquisa, foi possível perceber que as três professoras se mostram duvidosas quanto a

possibilidades de melhores condições de trabalho para a sua categoria, transitando entre a esperança e o pessimismo, tendo em vista que o drama da falta de reconhecimento social e o aprofundamento da desvalorização do magistério público vêm deteriorando o sentido da profissão para quem que a exerce.

No que diz respeito aos arranjos familiares das professoras, foi possível observar formas de organização variadas que ao mesmo tempo em que negam o modelo da família moderna, também por ele são influenciadas enquanto um ideal social hegemônico. Assim, tais arranjos só podem ser compreendidos enquanto produtos da relação entre o modelo da família moderna e contextos sociais singulares que o ressignificam. A presença e/ou a ausência dos elementos de maternidade e de conjugalidade são vivenciados pelas professoras de diferentes maneiras, porém, de modo geral, foi possível perceber que se impõem como condicionantes às suas vivências de mulheres trabalhadoras, não naturalmente, mas socialmente, tendo em vista que a criação dos filhos e a convivência com um companheiro ainda trazem consigo uma série de encargos, relativos ao lar e à família, que são compreendidos culturalmente como obrigações fundamentalmente femininas, demandando das professoras diferentes articulações em se dependendo da composição de seus arranjos familiares.

A realização deste estudo foi desencadeada pela proposta de refletir sobre a professora enquanto um sujeito social que está para além da escola e das atividades relacionadas ao trabalho escolar. Assim, a noção de mulher trabalhadora apareceu como uma ferramenta conceitual para situar a realidade da mulher professora dentro de um contexto mais amplo de exploração social do trabalho feminino. Já a proposta de trabalhar com diferentes arranjos familiares se conformou enquanto uma maneira de evidenciar a carga de obrigações que a casa e a família representam para o universo feminino. Tendo em vista esses nortes, creio que o estudo deixa diferentes questões em aberto que podem ser exploradas. Algo de grande valia seria a realização de um estudo comparativo entre mulheres professoras e homens professores, com o objetivo de compreender as obrigações familiares relacionadas a cada sexo e as formas com que tais obrigações se relacionam com a profissão. Outra possibilidade interessante seria realizar um mapeamento estadual – ou restrito a uma região específica do estado do Rio Grande do Sul – do(s) perfil(s) familiar(es) dos homens professores que atuam no magistério público-estadual. Por fim, como um aprofundamento imediato da presente pesquisa, considero que seria de grande pertinência realizar um estudo sobre os usos do tempo por parte das professoras, como forma de obter um entendimento mais preciso sobre as

cargas que diferentes atividades ocupam em suas rotinas e assim também compreender o gerenciamento realizado pelas professoras para atenderem às demandas tanto da profissão quanto das atividades relativas à casa e à família.





## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo, SP: UNESP, 1998.

ÁVILA, Maria Betânia de Melo. **O tempo do trabalho das empregadas domésticas: tensões entre dominação/exploração e resistência**. Recife, PE: Editora Universitária da UFPE, 2009.

BARBOSA, Patrícia Zulato; ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. Maternidade: novas possibilidades, antigas visões. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, RJ, v. 19, n. 1, p. 163-185, 2007. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/pc/v19n1/12.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

BECKER, Howard Saul. **Segredos e truques da pesquisa**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2007.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Clara de Assis: a coragem de uma mulher apaixonada. **Leonardoboff.com**, 25 mar. 2012. Disponível em : <<https://leonardoboff.wordpress.com/2012/03/25/clara-de-assis-a-coragem-de-uma-mulher-apaixonada/>>. Acesso em: 17.jun. 2017.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2001.

BRITES, Jurema. Afeto e desigualdade: gênero, geração e classe entre empregadas domésticas e seus empregadores. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 29, p. 91-109, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n29/a05n29.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2016.

CANTALAMESSA, (Padre) Raniero. Francisco e Clara, dois enamorados, mas de quem? **Franciscanos**, [2017?]. Disponível em: <<http://www.franciscanos.org.br/?p=43002>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHAMON, Magda Lúcia. Trajetória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO (REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE), 6., 2006, Rio de Janeiro, RJ. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2006.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan.-abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

COLEN, Shellee. *Like a mother to them: stratified reproduction and West Indian Childcare workers and employers in New York*. In: GINSBURG, F.; RAPP, R. **Conceiving the new world order: the global politics at reproduction**. Berkley, University California Press, 1995. p. 78-102.

CORDEIRO, Marina. Mulheres e Homens-cientistas: tempo, família e trabalho entre os cientistas sociais. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 38., 27 a 31 out. 2014, Caxambu, MG. **Anais...** 2014. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/38-encontro-anual-da-anpocs/gt-1/gt15-1/8969-mulheres-e-homens-cientistas-tempo-familia-e-trabalho-entre-os-cientistas-sociais/file>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1983.

CPERS – CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Estatuto social**. Porto Alegre, RS, 14 mar. 2014. Disponível em: <<http://cpers.com.br/estatuto/>> ou <<http://cpers.com.br/wp-content/uploads/2015/01/estatuto.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Greve nacional da educação: nenhum direito a menos**, 27 mar. 2017. Disponível em: <<http://cpers.com.br/wp-content/uploads/2017/03/panfletoweb.pdf>> ou <http://cpers.com.br/greve-nacional-da-educacao-nenhum-direito-a-menos/>. Acesso em: 09 jun. 2017.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. **Da vida nervosa nas classes trabalhadoras urbanas**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1986.

\_\_\_\_\_. Horizontes do indivíduo e da ética no crepúsculo da família. In: RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Clara Torres (Orgs.). **Famílias em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira**. São Paulo, SP: Loyola, 1995. p. 27-41.

DUARTE, Luiz Fernando Dias; GOMES, Edlaine de Campos. **Três famílias: identidades e trajetórias transgeracionais nas classes populares**. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2008.

DURÃES, Sarah Jane Alves. **Escolarização das diferenças: qualificação do trabalho docente e gênero em Minas Gerais (1860-1906)**. 2002. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação: História, Política e Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2002.

ESPM, Centro de Fotografia. **Clássicos desvendados: *Lunch Atop a Skyscraper* (1932)**, por Charles C. Ebbets. 1 nov. 2012. Disponível em: <<http://foto.espm.br/index.php/sem-categoria/classicos-desvendados-lunch-atop-a-skyscraper-1932-por-charles-c-ebbets/>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

FONSECA, Claudia. Aliados e rivais na família: o conflito entre consanguíneos e afins em uma vila porto-alegrense. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, SP, v. 2, n. 4, p. 88-104, 1987.

\_\_\_\_\_. Amor e família: vacas sagradas da nossa época. In: RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Clara Torres (Orgs.). **Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira**. São Paulo, SP: Loyola, 1995a. p. 69-89.

\_\_\_\_\_. **Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2004.

\_\_\_\_\_. **Nos caminhos da adoção**. São Paulo, SP: Cortez, 1995b.

\_\_\_\_\_. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, ANPEd, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

FOUCAULT, Michel. A política da saúde no século XVIII. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1979.

FRAGA, Rafael. De coração, carne ou frango, 'xis' é opção de lanche para a Copa no RS: sanduíche reforçado é tradição em lanchonetes fast food de Porto Alegre. Maionese, milho, ervilha, alface, tomate, ovo, mussarela compõem o lanche. **G1 RS**, 10 jun. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2014/06/de-coracao-carne-ou-frango-xis-e-opcao-de-lanche-para-copa-no-rs.html>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Memórias de professoras: história e histórias**. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2000.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed., 13. reimpr. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2008.

\_\_\_\_\_. “Do ponto de vista dos nativos”: a natureza do entendimento antropológico. In: \_\_\_\_\_. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1975.

GOIS, Antônio. Professores da educação infantil têm os piores salários. **O Globo**, 23 set. 2015. Disponível em: <<http://blogs.oglobo.globo.com/antonio-gois/post/professores-da-educacao-infantil-tem-os-piores-salarios.html>>. Acesso em 03 mai. 2016.

GONÇALVES, Marco Antonio; MARQUES, Roberto; CARDOSO, Vania Zikán. **Etnobiografia: subjetivação e etnografia**. Rio de Janeiro, RJ: 7Letras, 2012. Intro. , p. 9-18.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. A classe operária tem dois sexos. **Estudos feministas**, Florianópolis, SC, n. 1, p. 93-100, 1994. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/16291/14832>>. Acesso em 22 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132>>. Acesso em: 22 out. 2016.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. São Paulo, SP: Cia. Das Letras, 1995.

HOCHSCHILD, Arlie Russel. **La mercantilización de la vida íntima: apuntes de la casa y el**

*trabajo*. Madrid, Espanha/Buenos Aires, Argentina: Katz, 2008.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo do professor 1997**: perfil dos docentes de Educação Básica. Brasília, DF: O Instituto, 1999.

Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Censo+do+professor+1997+perfil+do+magist%C3%A9rio+da+educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica/5f40f9ac-45b9-4574-b8e9-0ad3ae1034ca?version=1.2>> ou <[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/487349](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/487349)>. Acesso em: 06 nov. 2016.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília, DF: Inep, 2009.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003**.

Brasília, DF: O Instituto, 2006. Disponível em:

<<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/431>>. Acesso em: 06 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília, DF: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisiticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 06 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisiticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Estudo mostra desigualdades de gênero e raça em 20 anos**. 06 mar. 2017. Disponível em:

<[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=29526](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=29526)>.

Acesso em: 30 jul. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.); BASSANEZI, Carla (Coord. de textos). **História das Mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2004.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. Prefácio de Sir James George Frazer. Traduções de Anton P. Carr e Lígia Aparecida Cardieri Mendonça. Revisão de Eunice Ribeiro Durham. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Col. Os Pensadores).

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. Tradução de Frank Müller. 3. ed. São Paulo, SP: Martin Claret, 2005.

MELO, Hildete Pereira de; CASTILHO, Marta. Trabalho reprodutivo no Brasil: quem faz? **Economia contemporânea**, Rio de Janeiro, RJ, v. 13, n. 1, p. 135-158, abr. 2009.

MOLINIER, Pascale. Ética e trabalho do *care*. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araujo (Org.). **Cuidado e cuidadoras**: as várias faces do trabalho do *care*. São Paulo, SP: Atlas, 2012. cap. 2, p. 29-42.

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Tradução de Armando Pereira da Silva. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2005.

NICHOLSON, Linda. Feminismo e Marx: integrando o parentesco com o econômico. In: CORNELL, Drucilla; BEHABIB, Seyla. **Feminismo como crítica da modernidade**: releitura dos pensadores contemporâneos do ponto e vista da mulher. Rio de Janeiro, RJ: Rosa dos Tempos, 1987. p. 23-37.

NUNES, William. **O trabalho docente para além da escola**: as relações de gênero e as práticas da vida cotidiana de professoras da educação básica. Pré-projeto de dissertação. Santa Maria, out. 2014.

OLIVEIRA, Juliana Andrade. **Fazendo a vida fazendo unhas**: uma análise sociológica do trabalho de manicure. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2014a.

\_\_\_\_\_. O trabalho emocional de professores. In: OLIVEIRA, Juliana Andrade; MATSUO, Myrian (org.). **I Seminário de Sociologia da Fundacentro**: o Trabalho Emocional e o Trabalho de Cuidado. São Paulo, SP: Fundacentro, 2014b. v. 1. p. 57-67.

PASSERON, Jean-Claude. **O raciocínio sociológico**: o espaço não-popperiano do raciocínio natural. Tradução de Beatriz Sidou. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PASTORAL DA JUVENTUDE, Diocese de Piracicaba. **O anel de tucum é símbolo da “Igreja dos pobres”**. Campinas, SP, 13 out. 2009. Disponível em: <<https://pjpira.wordpress.com/2009/10/13/anel-de-tucum/>>. Acesso em: 26 ago 2017.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, RS, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v20n42/15.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2017.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia, MG. **Anais...** Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. p. 6167-6176.

RIBAUT, Thierry. *Aide à domicile: quelle professionnalisation?*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL O QUE É O “CARE”? EMOÇÕES, DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO, MIGRAÇÕES INTERNAS E INTERNACIONAIS, 26 e 27 ago. 2010, São Paula, SP. **Anais...** São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 2010.

RIOS, Maria Galvão; GOMES, Isabel Cristina. Estigmatização e conjugalidade em casais sem filhos por opção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v. 14, n. 2, p. 311-319, abr.-jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v14n2/v14n2a11.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

ROSA, Hidaiana. Professores e garçons estão entre os bicos mais buscados. **Metro**, Campinas, SP, 30 mai. 2016. Economia, p. 8. Disponível em: <[https://issuu.com/metro\\_brazil/docs/20160530\\_br\\_metro-campinas/9?e=3193815/36081692](https://issuu.com/metro_brazil/docs/20160530_br_metro-campinas/9?e=3193815/36081692)>. Acesso em: 15 jul. 2016.

ROSALDO, Michelle Zimbalist; LAMPHERE, Louise (Coord.). **A mulher, a cultura e a sociedade**. Tradução de Cila Anker e Rachel Gorenstein. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1979. (Col. O mundo, hoje; v. 31).

SALEM, Tânia. O casal igualitário: princípios e impasses. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, SP, v. 3, n. 9, p. 24-37, 1989.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres na periferia de São Paulo. 1994. 215 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade São Paulo, São Paulo, SP, 1994.

\_\_\_\_\_. Famílias enredadas. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amália Faller (Org.). **Família: redes, laços e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo, SP: PUC SP CEDEPE / Cortez, 2015. pt. 1, cap. 1, p. 31-48. Disponível em: <[http://www.cortezeditora.com/Algumas\\_paginas/Familia.pdf](http://www.cortezeditora.com/Algumas_paginas/Familia.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2017.

SOARES, Angelo. As emoções do *care*. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araujo (Org.). **Cuidado e cuidadoras**: as várias faces do trabalho do *care*. São Paulo, SP: Atlas, 2012.

SOLIS, Cristina Vega. **Culturas del cuidado en transición: espacios, sujetos e imaginarios en una sociedad de migración**. Barcelona, Espanha: Editorial UOC, 2009.

SCOTT, Joan Wallach. A mulher trabalhadora. Tradução de Claudia Gonçalves e revisão científica de Guilhermina Mota. In.: FRAISSE, Geneviève; PERROT, Michelle (Dir.). **História das Mulheres no Ocidente**: vol. 4 – o século XIX. Tradução de Claudia Gonçalves e Egito Gonçalves. Porto, Portugal: Afrontamento, 1991. p. 442-475.

\_\_\_\_\_. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, RS, v. 20, n. 2, p. 71-99, jan./dez. 1995. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal e feminização: magistério sul-riograndense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**, Pelotas, RS, n. 3, p. 35-58, abr. 1998.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2012.

TRINDADE, Zeidi Araujo; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Triste e incompleta: uma visão feminina da mulher infértil. **Psicologia USP**, São Paulo, SP, v. 13, n. 2, p. 151-182, 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/53506/57533>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

VALLADARES, Licia. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, SP, v. 22, n. 63, p. 153-155, 2007.

VITALE, Maria Amalia Faller. Avós: velhas e novas figuras da família contemporânea. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller (Org.). **Família: redes, laços e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo, SP: PUC SP CEDEPE / Cortez, 2015. pt. 1, cap. 1, p. 31-48.

WEBER, Max. A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, Gabriel (Org.). **Max Weber: sociologia**. Trad. de Amélia Cohn e Gabriel Cohn. São Paulo, SP: Ática, 1979. (Col. Grandes cientistas sociais; n.13). cap. 3, p. 79-127.

WHARTON, Amy S.; ERICKSON, Rebecca J. *Managing Emotions on the Job and at Home: Understanding the Consequences of Multiple Emotional Roles*. **The Academy of Management Review**, v.18, n.3, p. 457-486, jul. 1993.

WHYTE, William Foote. **Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada**. Tradução de Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. *When workers and customers meet*. In: \_\_\_\_\_ (Ed.). **Industry and society**. Nova Iorque, Estados Unidos da América: McGraw Hill, 1946.