

# PAPÉIS SOCIAIS CRUZADOS: MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS RURAIS

*Maria Regina Clivati Capelo\**

## RESUMO

A pesquisa tem o objetivo de revelar as representações femininas **sobre a profissão docente, a escola e os alunos**, durante o período de predomínio da cafeicultura (1940 e 1960) no município de Londrina (PR). Diante da carência de documentos, optou-se pela produção de fontes. De um montante de 21 entrevistas, foram selecionados 8 relatos de professoras com idade variável entre 60 e 87 anos. As memórias escolares mostram que as professoras, diferentemente dos professores, representam a escola rural como extensão do espaço doméstico, que a profissão docente assemelha-se a funções maternas ou assistenciais e que os alunos são lembrados como filhos. Os papéis sociais não são rígidos; tempos e espaços público e privado entrecruzam-se tornando quase impossível a separação entre o “eu pessoal” e o “eu profissional”. Embora as representações, perpassadas pelo ato de lembrar, possam ser imagens seletivas do passado e não pura realidade, entende-se que desempenham um papel estruturante das práticas sociais.

**Palavras-Chave:** memórias escolares, representações, gênero, educação rural

## CROSSED SOCIAL ROLES: MEMORIES AND REPRESENTATIONS OF RURAL TEACHERS

## ABSTRAT

The objective of this research is to reveal the female representations concerning teaching, school and students, during the period dominated by the coffee plantation (1940 and 1960's), in Londrina

\* É professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista. [capelo@sercomtel.com.br](mailto:capelo@sercomtel.com.br)

County – Parana. Due to the lack of documentation, option was made to base this research on school memories. Eight interviews from female teachers aging from 60 to 87 years old were selected from a total of 21 interviews. The memories show that the female teachers, differently from the male teachers, represent the rural school as an extension of the their household, the teaching profession resembles a maternal or social functions, and the students are remembered as their offspring. The social roles are not rigid, times and public spaces intercross themselves, resulting in an almost impossible distinction between the “personal self” and “professional self”. Although the representations, passed by remembrances, could be selective images from the past and not depict the reality, one comprehends their structural role in the social practices.

**Keywords:** school memories, representations, (gênero), rural education

#### **PAPELES SOCIALES CRUZADOS: MEMORIAS Y REPRESENTACIONES DE PROFESORAS RURALES.**

##### **RESUMEN**

La pesquisa tiene como objetivo el de revelar las representaciones femeninas sobre la profesión docente, escuela y alumnos, durante el período de predominio de la cultura del café (1940 y 1960), en la ciudad de Londrina (PR). Frente a la carencia de documentos, se optó por la producción de fuentes. De un total de 21 entrevistas, fueron seleccionados 8 relatos de profesoras con edad variable entre 60 y 87 años. Los recuerdos escolares muestran que las profesoras, a diferencia de los profesores, representan la escuela rural como extensión del espacio doméstico, la profesión docente se asemeja a las funciones maternas o asistenciales y los alumnos son recordados como hijos. Los papeles sociales no son rígidos; tiempo y espacio público y privado se cruzan tornando casi imposible la separación entre el “yo personal” y el “yo profesional”. Aunque las representaciones, tocadas por el hecho de recordar, puedan ser imágenes selectivas del pasado y no la realidad pura se entiende que desempeñan un papel estructurante de las prácticas sociales.

**Palabras-Clave:** memorias escolares, representaciones, género, educación rural.

## INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto da pesquisa intitulada **“Educação e Cotidiano no meio rural através das memórias de ‘velhos’ professores: Londrina 1930-1960”**, desenvolvida durante o período de 2001 a 2003. Diante da carência de fontes documentais, foi preciso produzir as fontes, para que a educação rural ganhasse um lugar na historiografia local.

No período de 1940 a 1960, quando ocorreu o auge da cafeicultura londrinense [1], as demandas por escolas rurais cresceram. Moças e senhoras constituíram a grande maioria dos docentes que atuavam no meio rural. Para retratar a realidade escolar rural desse passado recorreu-se às memórias femininas, buscando focalizar as relações sociais pretéritas de algum modo mais próximo da realidade vivida. Todavia, essa centralidade não implicou ignorar a importância das memórias de antigos alunos e professores que também foram úteis para tecer comparações entre representações marcadas pela condição de gênero.

Foram priorizadas as memórias de professoras que atuaram no tempo de expansão e consolidação da cafeicultura. As representações femininas sobre a profissão docente, a escola e os alunos, reveladas em entrevistas semi-abertas, constituíram-se como principais categorias de análise. Entrevistas realizadas com 17 professoras e 4 professores rurais, com idade variável entre 60 e 87 anos, serviram de contraponto para definir a amostra feminina, composta por 8 professoras. Essa seleção deu-se de acordo com o lugar e o tempo em que as professoras viveram e atuaram, bem como pelo ponto de saturação, isto é, à medida que os conteúdos ficaram reiterativos, definiu-se a amostra como satisfatória.

Analisar as representações das professoras rurais tem o objetivo de identificar características que marcaram a profissão docente no passado e se constituem como permanências históricas que complexificam a identidade das professoras, o modo como retratam a escola e seus alunos. Ainda que este estudo tenha o propósito de ressaltar as permanências, entende-se que a história, por ser contraditória, não implica apenas acomodações, ou somente conciliações. Outros dados necessitam ser coletados para se analisar a problemática da profissão docente de modo relacional, considerando o gênero masculino no campo educacional, a situação de classe e os demais

---

[1] A reocupação do território de Londrina, município situado na região norte do estado do Paraná, iniciou-se em 1920 e consolidou-se a partir de 1930 como um empreendimento imobiliário levado a efeito pela Companhia de Terras Norte do Paraná, subsidiária da “Paraná Plantations Company”, de capital inglês.

processos de socialização que ocorrem fora da escola (nas instituições sociais), mas atravessam a escola e os sujeitos escolares.

### **RECOMPONDO OS CAMINHOS**

As representações que emergem quando o passado é presentificado por meio das memórias escolares compõem a centralidade deste estudo. Considera-se desde já que, embora as representações, assim como as memórias, possam ser imagens seletivas do passado e não pura realidade, desempenham um papel estruturante das práticas sociais. Os depoimentos de professoras foram, na medida do possível, enriquecidos pela análise de documentos da época, já que em determinadas situações a memória, além de seletiva, encontra-se disfarçada.

Compreender como as professoras representam e ressignificam aspectos do passado escolar supõe desvendar um universo profissional docente por referência a um contexto social em que se entrecruzam as vertentes pessoal, interpessoal e institucional. Nessa perspectiva, memórias e representações são entendidas como constitutivas das culturas escolares. As versões sobre o passado tornam-se referências importantes na definição do presente e do futuro. Assim, a análise das representações evocadas pelas memórias escolares permite visualizar fatos invisíveis do cotidiano, tornando significativos aspectos que parecem insignificantes. Segundo Halbwachs (1990), existem muitas memórias coletivas, cujos suportes são os lugares, espaços, tempos e instituições que constituem o entorno dos grupos sociais. A realidade passada é revivificada pelas memórias e, ainda que exista um entorno objetivo no qual se ancoram as lembranças, estas são evocadas na forma de representações.

De acordo com Lutfi, Sochaczewski e Jahnel (1996, p. 89), “as representações interpretam e, ao mesmo tempo, interferem na prática social, fazem parte da vida e dela só se distinguem pela análise”. Lefebvre (1983, p. 61) explica que não é possível compreender os fatos sociais sem que sejam representados sob a forma de “imagens, signos, coisas mais ou menos apropriadas, figuras triviais ou abstratas”. Os símbolos presentificam as coisas ausentes e a linguagem permite dar nomes a elas, preenchendo as ausências através de representações.

Nesse sentido, as representações sociais são interpretações que expressam sentidos e significados; fazem parte das práticas sociais e das memórias coletivas. O passado está no presente e a memória permite sua presentificação na forma de representações, daí a necessidade de recorrer

à perspectiva histórica para entender o contexto histórico que produziu as representações das professoras rurais que fazem parte deste estudo.

As raízes históricas da educação brasileira estão ligadas à ação dos padres jesuítas que, por mais de 200 anos (1540 a 1773), difundiram escolas primárias pretendendo “conquistar as almas jovens” por meio da catequese. A atividade docente estava ligada à imagem de homens religiosos que situavam a educação no campo do sagrado. As mulheres assumem paulatinamente o magistério primário, contudo não se rompe o vínculo com a Igreja, visto que se tratava de mulheres missionárias ou freiras.

A imagem feminina que se impunha como norma, durante o século XVIII, envolvia a configuração da mulher domesticada, maternal e assexuada em oposição à imagem satanizada de mulher representada por bruxas (geralmente detentoras de saberes considerados subversivos e perigosos para a estabilidade da ordem estabelecida) que a inquisição condenou à morte. Nóvoa (1991, p.121), reportando-se ao contexto europeu do século XVIII, entende que a passagem do ensino mantido por religiosos para a responsabilidade do Estado provocou algumas conseqüências:

Os ‘antigos’ docentes vão ser confrontados com um projeto de laicização que, de um lado, os subordina à autoridade do Estado e, de outro, lhes assegura um novo estatuto sócio-profissional. Doravante, por ocasião do recrutamento dos docentes, sempre afirmando ‘preferir os leigos, até mesmo casados, continua-se, na verdade, a tratá-los como religiosos’, os docentes são vistos como uma espécie de ‘clérigos-leigos’, como um ‘novo corpo clerical, cujo gênero de vida, cujas virtudes laicas, devem ‘manter-se acima’ do comportamento comum e cuja tarefa é a de levar às crianças aquilo que o universo familiar não saberia fornecer.

Já no século XIX a escola, tal como a conhecemos, se difunde pela Europa, e os professores primários passam a desfrutar de um prestígio social que jamais encontrarão. Nóvoa (1991, p. 130) afirma: “são considerados como ‘apóstolos da civilização’ e seu trabalho torna-se objeto de um incontestável reconhecimento social, sobretudo na região rural: homens de poucos recursos, eles ilustram uma irresistível ascensão social”. No Brasil, durante o século XIX, nota-se uma mudança na funcionalidade da mulher, e não em sua imagem. Isso vai garantir que ela ingresse no magistério em meio a um quadro de valorização da maternidade e de desvalorização da profissão. Ao contrário do que ocorreu na Europa, no Brasil não se perse-

guem as bruxas (professoras?!) pelo fato de serem portadoras de saberes, persegue-se toda cultura religiosa que não fosse católica.

De acordo com o positivismo comtiano, as diferenças de ordem biológica entre os sexos justificavam não apenas a inferioridade intelectual e física das mulheres, como também a submissão, a reclusão no espaço privado da casa e a opressão feminina. O ideário positivista respaldou o movimento de higienização que se desenvolveu pela ação de médicos e sanitaristas nos grandes centros urbanos, especialmente São Paulo e Rio de Janeiro, transformando as mulheres em agentes higienizadores e baluartes da moral social. Ao longo dos séculos constituiu-se uma cultura marcada por relações assimétricas de poder entre homens e mulheres, tanto na dimensão macrossocial da política e da economia quanto nos espaços da vida cotidiana e nas representações sociais das diferenças.

As marcas dessas relações sociais assimétricas entre os sexos estão presentes na escrita da história e na perspectiva epistemológica que orienta a produção do conhecimento científico, variando entre a invisibilidade das mulheres e uma visibilidade ideologizada. Assim, recorrer ao dicionário na tentativa de compreender os significados das palavras parece ser uma atitude óbvia, no entanto, os registros revelam algumas surpresas. O verbete **professor** explica:

Aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina; mestre: professor universitário; professor de ginástica. Homem perito ou adestrado. Aquele que professa publicamente as verdades religiosas. [...] Professor Titular. O que exerce a cátedra”. (FERREIRA, 1986, p. 1.398)

Os preconceitos estão inscritos nas práticas sociais e escritos preto no branco, pois o verbete **professora** expõe laconicamente: “Mulher que ensina ou exerce o professorado; mestra. Prostituta com que adolescentes se iniciam na vida sexual” (FERREIRA, 1986, p. 1.398). O homem/professor é preservado em sua integridade, recebendo elogios. A mesma atividade exercida pela mulher é desqualificada ou ganha um sentido bem diferente. Enquanto o professor pode “professar publicamente as verdades religiosas”, a professora é prostituta quando se a define em relação ao mundo público. As trajetórias de vida das professoras rurais, cujas narrativas incluem o trabalho docente, a escola e os alunos, mostram que as mulheres deveriam ser domesticadas em suas pulsões e pecados originais para que pudessem substituir os padres/homens em funções professorais. Para tanto, era neces-

sário que purificassem suas vidas dedicando-as a atividades assistenciais e educacionais. Do mundo privado para o espaço público só cabiam mulheres consagradas, comedidas e cordatas.

De fato, à medida que os salários na educação formal foram desvalorizados, as mulheres passam a ser admitidas como professoras (trabalhadoras públicas), pois apresentavam as condições ideológicas e até biológicas ideais para lidar com crianças. Opera-se uma instrumentalização do trabalho feminino, uma vez que as profissões mais valorizadas passam a ser exercidas por homens, considerados provedores do sustento familiar. O trabalho feminino fora do lar, mais precisamente nas igrejas e escolas, foi se concretizando como doação ou consagração, muito embora a educação moderna tenha-se afirmado, ao menos em tese, como laica, científica e racional.

Consolida-se a cultura de que ser professora era dedicar-se ao desempenho de uma missão, uma espécie de sacerdócio. Tal como ocorria com os jesuítas, as mulheres não precisavam sustentar a família e, portanto, suas vidas independiam da obtenção de salários. Analisando a história da educação brasileira através da perspectiva do gênero, Louro (1992, p. 61) entende que no final do século XIX vigorou um discurso médico-higienista que procurava,

[...] através de uma leitura ‘científica’, demonstrar que homens e mulheres reagem de modo diferente ao casamento e à vida familiar ou tinham distinto comportamento sexual e social devido a suas diferenças naturais, em última instância, às suas diferenças anatômicas. Como uma decorrência dessa ‘constatação’ apelava-se, então, para a mulher como sustentáculo moral do lar, freio dos excessos masculinos e educadora das futuras gerações.

Na região norte do estado do Paraná, no final da década de 1930, quando se consolida o avanço do capitalismo, as professoras rurais disputavam status social com padres e autoridades temporais. Isso resultava num controle social mais direto sobre as dimensões privada e pública de suas vidas. A mulher professora, no caso deste estudo, faz parte de um contexto caracterizado pela dominação masculina, bem como pela hegemonia de uma imagem feminina marcada com os sinais do missionarismo e da moralidade religiosa. Até então os papéis femininos restringiam-se ao mundo doméstico. Na condição de professora, a mulher passa a desempenhar a função de “educar” hábitos infantis por meio de técnicas e procedimentos científicos de controle, embora a sua imagem de missionária tenha

permanecido a mesma. Nessa direção se pode dizer que as representações professorais femininas contribuem para mistificar a realidade histórica da exploração do trabalho docente e para despolitizar a cultura escolar e a identidade docente.

### **SER PROFESSORA NO MEIO RURAL: ENTRE O MUNDO PÚBLICO E O PRIVADO**

Na velhice, lembrar da escola e do trabalho docente é o mesmo que remexer numa caixa de velhas coisas guardadas, remexer em trajetórias pessoais e não apenas em lembranças profissionais. É preciso olhar firmemente aquela caixa de lembranças para ter a impressão de que o tempo não passou, que é uma mentira, afinal os objetos parecem intactos e preservados: o caderno de pontos, os registros de frequência, as fotografias, os cartões enviados pelos alunos. Papéis amarelados evidenciam o movimento temporal e os esquecimentos sobressaltam-se com a extensão dos caminhos percorridos. É preciso ver e manusear as coisas e os objetos do passado para ter a sensação de que o tempo não passou. Pura ilusão! Na memória, o passado está presente, e nela vive em forma de representações. As coisas, objetos e fotos mostram que na docência parece impossível separar o “eu pessoal” do “eu profissional”.

Fragmentos biográficos denunciam que, no passado, ser professora rural implicava muito mais do que exercer uma profissão. Tratava-se de atuar em uma dimensão que não se enquadrava tão-somente no espaço público do mundo do trabalho, ligando-se, ao mesmo tempo, no espaço privado e íntimo das vidas pessoais. Assim, o mundo privado da casa e o mundo público da profissão docente são representados de forma inseparável.

De modo genérico, pode-se dizer que a esfera privada corresponde ao mundo individual e das relações intrafamiliares. Entretanto, isso não basta, pois a própria moradia, onde as relações familiares acontecem, guarda espaços públicos e espaços íntimos. A esfera pública corresponde ao mundo interpessoal, do trabalho, da política e das relações sociais mais amplas, daquilo que é facultado a todos, à comunidade. Contudo, também o espaço público, em determinadas situações, transforma-se em espaço privado. O trabalho em si mesmo pode ser concretizado no interior das moradias dividindo cena com o trabalho doméstico, tornando imprecisas as fronteiras entre espaços e tempos. Diferentes modos de vida resultam em múltiplas formas de conceber o público e o privado.

Essa interpretação permite visualizar a importância das ações cotidianas, dos fazeres diários que, ao nível do senso comum, parecem incapazes



de fazer alguma diferença. Através das memórias de professoras, verifica-se que o cotidiano da educação rural pretérita não se despregava do contexto, no entanto, parecia constituir-se como um movimento em que os agentes sociais não recusavam as normas e os valores estabelecidos, mas, silenciosamente, resistiam a eles através de uma aparente submissão. Nessa dimensão de silêncio brota o lado instituinte da vida escolar rural. Isso significa que o domínio público da atividade pedagógica, encontrando-se submetido à dimensão privada, sugeria que a própria professora, desfrutando de certa autonomia no interior da sala de aula, sobrepunha suas idiossincrasias na definição do sentido do trabalho docente.

De acordo com Martins (1998, p. 693), as possibilidades explicativas da vida social não podem ser resumidas à dicotomia público/privado. Em certas situações, os conceitos de íntimo e comunitário são mais adequados. A escola “está” na condição de privada, mas situa-se no domínio público porque se destina a todas as crianças do entorno social envolvente. Além disso, comporta rituais e rotinas que se repetem obedecendo a linearidade do tempo. Essas mesmas características emergem, principalmente, nas experiências escolares comunitárias desenvolvidas nos primeiros tempos da reocupação do território londrinense. A escola representa de modo mais claro o que é público, porquanto seus rituais são marcados pelas semelhanças. São as similaridades que governam a socialização, indicando que os indivíduos estão, de certo modo, adaptados aos requerimentos sociais. De fato, a escola está situada em duas dimensões simultaneamente: no mundo público como espaço de socialização e no mundo privado como espaço de sociabilidade.

Antônio Nóvoa, estudando vidas de professores, lançou mão da relação entre a pessoa do professor e sua profissão para compreender os significados do trabalho docente em trajetórias individuais, nas quais notou a impossibilidade de separação entre o “eu pessoal e o eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (NÓVOA, 1995, p. 9). Por meio desse entendimento, verificou que as histórias de vida dos professores compõem um todo orgânico que une a instância pessoal com a dimensão profissional. Esse todo orgânico dilui os limites entre o mundo privado e o mundo público de suas vidas. Geralmente o espaço público da escola invade o mundo privado. Não se trata apenas de uma confusão, há uma racionalidade muito própria nesse sistema, pois, do ponto de vista do poder público, constitui uma forma escamoteada de ampliar a jornada de trabalho sem que as horas adicionais sejam remuneradas.

Quando se focaliza a escola e a escolarização no meio rural de Londrina, no período de 1940 a 1960, em que dominou a cafeicultura, o par categorial público/privado não abarca todas as possibilidades explicativas para as relações que eram tecidas entre as vidas pessoais das professoras e a escola isolada. Não se trata simplesmente de localizar a escola como instância do mundo público e a casa da professora como o espaço privado. A complexidade dessa questão está no fato de que a escola era considerada como a continuidade do lar, assim como a casa da professora podia ser a própria escola ou esta ser uma continuidade daquela. Assim, também o “eu pessoal” e o “eu profissional” encontravam abrigo em qualquer um desses espaços que, independentemente de suas especificidades, tornavam-se multifuncionais.

Ainda hoje, as placas de identificação das escolas rurais isoladas apresentam os dizeres : “uma continuação do seu lar”, frase que foi acrescentada durante a década de 1960. O Departamento de Educação e Assistência Social aconselhava os docentes a manter as classes sempre limpas e “ornamentadas para que as crianças sentissem que estavam em seus próprios lares, pois a escola é uma continuação do mesmo”. (Livro de Atas, Reuniões Pedagógicas, 5 de abril de 1956, p.68).

Observando mais atentamente a tessitura de relações sociais e escolares no meio rural verifica-se que a dimensão pessoal das vidas dessas professoras encontrava-se imiscuída na profissional, reduzindo ou confundindo tempos e espaços que deveriam estar relacionados a atividades específicas do mundo privado. O espaço escolar era público, mas nem tanto, pois a escola pertencia à comunidade, restringindo, portanto, a noção de pertença aos proprietários e sendo assim era também privada. Nessas localidades, a família da professora ocupava uma casa que

[...] era um anexo da escola. Isso era muito comum. A gente só atravessava uma porta e estava na escola.[...] Em Minas a primeira escolinha era dentro da casa, na sala de visita, porque faziam assim quando tinha poucos alunos. Depois quando eu comecei já era na escola com carteira e tudo, mas metade do salão era um quarto. [...] quando cheguei aqui em Londrina, não tinha casa da professora, [...] [depois] fizeram dois cômodos, ao lado da escola, pra minha família morar. (Professora 2) [2]

---

[2] Professora desde a década de 1940, aos 87 anos de idade conservava enorme quantidade de documentos escolares.

Escola e casa se confundiam, de modo que era preciso marcar os limites com cortinas ou por meio de proibições explícitas para indicar até onde era permitido o trânsito de alunos. Essa proximidade entre a escola e a casa extrapola a realidade objetiva e marca também as representações docentes, desde os tempos mais antigos até os mais recentes.

Eu fazia tudo: era secretária, orientadora, professora. Só tinha carteiras e em poucos meses consegui tudo. Saía com o meu carro para os sítios na época de soja. Eu pedia soja para comprar as coisas para a escola. [...] Compramos geladeira, móveis, cortinamos a escola inteira, tudo, tudo. Era a minha casa, e os alunos, meus filhos. Quando me aposentei continuei trabalhando lá. Eu me dediquei mais para a escola e para os alunos do que à minha casa e a minha família. Eu fazia tudo em casa, diário, planejamento, tudo, tudo... [...] (Professora 4)

Fazer da escola a própria casa e ser mãe dos alunos são representações indissociáveis, visto que é no território da casa que são educados os filhos. A casa da professora geralmente se confundia com a escola: todas as atividades de planejamento, preparação de aulas, correções de provas, dentre outras especificamente profissionais, eram realizadas no espaço doméstico. Assim, a casa e a escola também eram inseparáveis. Mesmo que estivessem distantes, ambas não podiam ser separadas, o exercício da profissão docente juntava o espaço público da escola ao espaço privado do lar.

Parece ser uma característica do trabalho docente a extensão das atividades escolares para o espaço doméstico. Todo o trabalho de correção de provas e cadernos, o preparo de aulas, os diários, o planejamento, entre outros, eram geralmente realizados em horários fora de classe. Isso implica um cruzamento de espaços e tempos que dilui fronteiras e limites entre o trabalho docente e o trabalho doméstico.

#### **PAPÉIS SOCIAIS CRUZADOS: ALUNO/FILHO; PROFESSORA/COSTUREIRA, MÃE....**

Residir ao lado da escola era uma exigência das circunstâncias. A contigüidade dos espaços, separados por portas ou cortinas, sugere o entrecruzamento de papéis sociais desempenhados pelas professoras que se transformavam em secretárias, faxineiras, merendeiras, líderes comunitárias, catequistas, conselheiras. Esses papéis se confundiam com os de uma dona de casa que cuida dos afazeres domésticos e dos próprios filhos. O espaço

da sala de aula se punha como território privado, não somente porque a professora ali exercia sua autoridade, mas, principalmente, porque também desfrutava de legitimidade para ser a “mãe” das crianças/escolares. As múltiplas funções desempenhadas pelas professoras afloram a todo momento:

[...] passa na televisão essas coisas aí... crime. Eu corro pra televisão e fico olhando : Ai, Meu Deus do Céu! Será que não é um dos meus alunos??? Que Deus o livre e guarde, eu fique sabendo que um dos meus alunos foi preso! Eu vou lá procurar saber o que aconteceu. Me sinto responsável por eles. Eram meus filhos! Eu vou conversar com as autoridades pra saber o que aconteceu com o menino.... menino! Qualquer problema eles vinham contar pra gente. (Professora 1)

[...] nós não éramos só professoras, nós éramos mãe, médicas, secretárias, porque tinha que fazer tudo pelo aluno. Eu cansei de dar banho de bacia em aluno pra poder ensinar a lavar a orelha. Curei muita criança que tinha sarna na cabeça [...] Eu lavava, limpava, curava com os remédios do meu pai, fazia uma touca com lenço na cabeça para os mosquitos não sentarem. Não era só dar aula não, por isto todos me chamam de tia N. (Professora 3)

Eu vivia para a escola, chegava em casa almoçava e já ia me dedicar ao planejamento e correção. Minha vida até hoje se resumiu a trabalhar e estudar. (Professora 5)

Antigamente era assim: achavam que a professora tinha que saber de tudo. Eu tive que aprender a aplicar injeção, confeitaria bolo, cortar cabelo, fazia de tudo um pouco e os pais dos alunos diziam: na minha casa eu sou mãe, mas aqui você é a mãe. Eu fazia de tudo e era uma responsabilidade muito grande! Mas, naquela escola eu era rainha. (Professora 6 )

Eu sou suspeita porque amo o magistério. Eu vivi toda vida pro magistério, vou morrer amando o magistério. (Professora 8)

“A escola é a minha vida”, “a professora é uma mãe”, “os alunos, meus filhos”. Afirmações dessa natureza são comuns entre antigas professoras leigas, pois elas entendem que a escola, representando o domínio profissional e público da cotidianidade, confere sentido à dimensão pessoal de suas vidas. Mais do que isso, elas sugerem uma relação metafórica entre o útero (dimensão da intimidade feminina, abrigo, lugar da concepção de outras vidas) e seus alunos, entendidos como filhos que, embora não tenham sido concebidos na intimidade uterina, estão sendo gerados, como aprendizes, ao abrigo de seus saberes e fazeres pedagógicos. A subjetivi-

dade feminina constrói um útero simbólico para agregar todos os alunos transformando-os em filhos. É uma espécie de magia que também pode resultar no seu oposto, isto é, em professoras cujas subjetividades as põem como madrastas dos seus alunos, ou de parte de seus alunos.

Atualmente existem pais que dizem às professoras: “na escola a professora é mãe e pode castigar, quando for necessário”. Com os professores (sexo masculino) não parece ocorrer essa confusão de papéis; eles não se sentem pais e sim professores que exercem uma profissão restrita ao espaço público. As representações femininas sobre a profissão docente, especialmente quando se trata de ensino fundamental, podem ser simbolizadas pela impossibilidade de superação da biologia feminina que, incorporando o útero, dele faz configurar um universo cultural organicamente ligado à afetividade materna.

A dimensão dos afetos é significativa e uma importante marca das relações intra-escolares. Os papéis sociais de mãe e de professora, no entanto, precisam estar bem delimitados: o lugar da mãe e o papel educativo que ela desempenha não se confundem com as tarefas pedagógicas e educativas que a professora deve exercer. Os afetos são necessários, mas é preciso cuidar para não cair na armadilha do positivismo, que deles se utiliza para mistificar a relação profissional e dela fazer uma “missão” para a qual não se deve atribuir salário. A profissão docente exige que se cuide também do uso de outras linguagens: o corpo, as mãos e, especialmente, o olhar, a fim de evitar o lado mais perverso do disciplinamento – aquele que parece estar preocupado com as aprendizagens, mas de fato, apenas intimida e inferioriza.

As professoras que estão em vias de se aposentar imaginam uma vida completamente vazia sem as rotinas escolares a serem cumpridas. “Eu nem sei o que vai ser da minha vida quando me aposentar” (Professora 7). A imagem da professora como mãe pode ser entendida como um dos elementos que ainda caracterizam a cultura escolar rural, pondo-se como uma entre outras permanências reveladas através das memórias.

Certos fragmentos biográficos evocam representações nas quais a professora parece desempenhar a atividade de costureira. As duas profissões eram consideradas compatíveis com os papéis sociais femininos da época. Se não fosse professora, virava costureira. Para exercer uma ou outra bastava um pouco de estudo e, além disso, podiam ser executadas nas proximidades da moradia ou até mesmo no interior de seus próprios lares. Tais condições permitiam uma espécie de conciliação entre o casamento (vida privada e pessoal) e vida profissional.

Assim as mulheres, costureiras ou professoras, obtinham salários mais baixos, o que significava não superar a hegemonia dos homens nas relações familiares. Na verdade, essas duas profissões marcavam os espaços privados que poderiam ser transformados em espaços públicos. O magistério no meio rural foi, no período dos anos 40 a 60, predominantemente feminino.

É importante ressaltar que a presença das crianças (meninas e meninos) na escola rural, por longos anos, era considerada desnecessária, mas as meninas tendiam, em termos genéricos, a permanecer menos tempo na escola do que os meninos. Esta é uma das razões que explicam a persistência de professoras leigas.

[...] eu falava: mamãe eu não quero estudar, quero ser costureira, vou aprender corte e costura. Comecei a fazer aquelas camisas e mais um monte de coisas, quando um tio me convidou para dar aula na escolinha da fazenda dele no interior de Minas Gerais. (Professora 2)

Estava iniciando o ginásio, mas a mamãe, que era uma mulher muito prestimosa e delicada, achou que nós devíamos aprender corte e costura. Apesar da nossa pouca idade, ela achou que era muito importante a gente poder fazer alguma coisa e também futuramente ajudar um pouquinho em casa. (Professora 8)

Do ponto de vista simbólico parece haver similaridades entre ser professora e costureira. As duas situações exigem a capacidade de recortar e juntar pedaços que estão separados a fim de compor uma totalidade. Algo de mágico acontece quando os fragmentos começam a adquirir uma determinada forma e também quando garatujas e rabiscos imprecisos ganham forma e sentido. Assim como as peças justapostas são cosidas, também palavras e idéias passam simbolicamente por pacientes costuras. Nesse sentido, professores e alunos assemelham-se a costureiros que se aventuram a produzir um “outro” e cuja essência, sabe-se de antemão, é a incompletude e a imperfeição. De modo geral, as professoras também costuravam e, muitas vezes, as atividades culturais desenvolvidas na escola ou na igreja dependiam das costuras ou artes que a professora fazia:

“[...] as asas dos anjos que coroavam Nossa Senhora no mês de maio, os enfeites usados nas festas, as roupas das encenações [...]” (Professora 7)

Algumas professoras leigas do meio rural tentavam descosturar, mediante o exercício do magistério, o destino social das mulheres, ensinando crianças a costurar palavras, frases e números. Muitas delas desistiram do magistério, dedicando-se exclusivamente ao casamento; outras tantas desistiram do casamento e não hesitaram em extrapolar os limites do campo específico da profissão, assumindo outros papéis sociais, desde que necessários ao desempenho da atividade docente. Outras, mesmo de maneira dissimulada, assumiram a responsabilidade do sustento familiar. Em quaisquer das situações, a figura materna estava presente.

As mães, que muito lutavam para que suas filhas se tornassem professoras, estavam simbólica ou efetivamente transferindo-lhes a concretização dos seus próprios desejos frustrados. O ofício da docência deveria ser transmitido, como por tradição, de mãe para filha. Essa transmissão ocorria e ainda ocorre muito, no meio rural, porque as opções de trabalho são bastante restritas e porque este se desenvolve na continuidade do território e do tempo familiar. Além disso, os salários das professoras rurais em algumas localidades parecem ser um grande atrativo, especialmente quando se os comparam com os salários e as condições que caracterizam a realidade da maioria dos trabalhadores rurais:

A mamãe fez tudo pra eu ser professora, ajustou professor particular, pelejou, pelejou, mas eu fiquei nervosa e reprovei. (Professora 2)

Eu fui aprendendo porque acompanhava a mamãe todos os dias na escola. Ela não tinha com quem me deixar, então eu admirava muito o que ela fazia e também virei professora. Mas meu tempo era outro, eu já não fazia tanto quanto ela. No tempo dela a dedicação era integral, de domingo a domingo. No meu tempo tinha mais passeios. Eu já separava um pouco o tempo da família e o tempo da escola. (Filha da Professora 2)

Minha mãe era uma das professoras antigas daqui de Tamarana [3], então a escola ia ficar sem professora e a Diretora do DEPAS (Departamento de Educação Pública e Assistência Social, atual Secretaria de Educação) pediu para minha mãe que mandasse uma de suas filhas pra não fechar a escola. Eu comecei com 15 anos. Ela fazia assim: me orientava, explicava como fazer o diário, tudo certinho [...] e eu ia para a escola a cavalo. Aos sábados, meu pai levava a minha mãe de caminhão, pra ela ver

---

[3] Antigo distrito de Londrina, atualmente município limítrofe.

se tudo aquilo que ela havia me explicado estava nos cadernos. Minha mãe foi encaixando as outras irmãs também. (Professora 3) [4]

O sonho de ser professora passava pelos desejos maternos e também pelas brincadeiras infantis:

Eu já estava acostumada porque além de brincar muito de escolinha quando era criança, lá no sítio pegava as crianças todas de volta e brincava com elas. Era brincadeira, mas já estava realizando o meu sonho. [...] Eu gostava tanto de ser professora. [...] e os pais valorizavam muito a professora. Não é que me sentisse importante como professora, eu fazia aquilo com muito amor e dedicação. [...]. (Professora 5)

Quando eu era pequena queria ser professora, eu achava que tinha um jeito muito especial para ser professora e brincava de escolinha. (Professora 8)

A dedicação ao trabalho docente não era a mesma entre as gerações e acontecia com intensidades diferentes, contudo havia uma espécie de consenso sobre a importância da escola. Entre 1940 e 1950 isso parecia aumentar a responsabilidade das professoras que não mediam esforços no sentido de garantir a legitimidade e a notoriedade do trabalho na escola, de modo que a vida comunitária rural se confundia com a escola e com as atividades desenvolvidas nas igrejas. Para as professoras não havia qualquer segmentação entre o tempo da família e o tempo da escola. Do mesmo modo, entendia-se que o próprio trabalho docente, para as professoras juvenis, constituía o princípio formativo.

Os esforços demandados e as dificuldades enfrentadas nas escolas sobrevêm misturados às lembranças do reconhecimento dos alunos, cujo futuro êxito foi em parte atribuído ao trabalho da professora primária no meio rural:

Eu fazia tudo, ensaiava os alunos para apresentar teatro, montava palco com a ajuda dos alunos. Era tudo caprichado, tinha cortina de abrir e fechar. Preparava aulas, os diários, os livros de pontos, semanário [5], mensário. Levantava de manhã e ficava na escola, mesmo fora do horário. Então trabalhava de domingo a domingo. E valeu a pena porque eu formei médicos, dentistas,

---

[4] A mãe da Professora 3 ingressou no magistério em abril de 1948. Suas cinco filhas também foram professoras.

[5] O Departamento de Educação Pública e Assistência Social (DEPAS) insistia que os professores elaborassem os semanários no domingo para planejar todas as aulas da semana vindoura. As circulares apresentam críticas aos docentes que elaboravam os semanários após o transcurso das aulas.



advogados, professores. Tem um advogado que me deu um livro onde está uma dedicatória: 'No turbilhão da vida tudo passa, menos a saudade. Do seu aluno Urias. 5 de abril de 1940'. Professora 2)

A senhora Da. M. uma recordação do seu aluno por ocasião de minhas primícias em Vila Regina, com gratidão pelo bem que a senhora fez por F. C.. (Professora 2)

[...] tem alguns que são doutores, engenheiros, dentistas. Estão ai e a gente tem prazer imenso de saber que eles progrediram. (Professora 5)

Se você foi um bom professor, os alunos serão aprovados e vê a recompensa porque vai em frente. (Professora 8)

Para os alunos, a professora era importante porque representava a presença letrada em meio ao analfabetismo que caracterizava os grupos sociais rurais. Além disso, ela se constituía como uma referência importante, já que as comunidades que dispunham de escolas eram mais valorizadas socialmente. Essa posição da escola na comunidade implicava que as professoras assumissem posturas individuais consideradas coerentes com a estatura social da profissão docente, embora em sua figura estivesse contida a dimensão maternal atrelada ao missionarismo feminino.

Eu sempre aprendi assim: professora tem que entrar numa sala de aula sempre rindo e cumprimentando os alunos, com batom, sempre. Eu nunca dei aula sem passar um batom, bem penteada, cabelo sempre arrumadinho e, quando havia as reuniões na cidade, eu me arrumava muito elegante, a gente punha a melhor roupa. (Professora 4)

Eu sempre me vesti muito discretamente porque a professora precisava ser um exemplo na comunidade rural. (Professora 5)

Professora e mãe exerciam papéis diferentes, no entanto, conviviam em razão das condições objetivas. Nesse sentido, o modo de vestir-se e de portar-se eram importantes, pois, no imaginário infantil, a professora era um modelo a ser seguido, por isso havia de apresentar-se, na escola, com trajes diferentes dos da mãe biológica. Em alguns momentos da relação com os alunos era a autoridade docente que se sobrepunha, em outros momentos, uma espécie de autoridade materno-escolar.

Quando se comparam depoimentos de professoras com falas e representações de professores, verifica-se que eles admitem a importância do magistério, mas parecem racionalizar o significado da docência. Encarando

o magistério como qualquer outra atividade profissional, não visualizam suas vidas pessoais ligadas a ele, ao contrário, tratam de separar as duas esferas. As professoras não conseguem fazer qualquer separação entre o trabalho profissional e suas vidas pessoais, nem mesmo entre as representações e suas práticas objetivas. Enquanto os homens migram para outras atividades mais rendosas, elas assumem a docência como profissão definitiva porque podem conciliar a atividade docente com as funções domésticas e a maternidade. Essa condição, mais evidente em sociedades de raízes patriarcais, impede as mulheres de migrarem para profissões mais valorizadas, também relativamente ao salário.

Minha experiência no magistério rural foi importante porque pude perceber que com muito pouco se pode fazer muito, muito para melhorar o padrão de vida das crianças, para melhorar a perspectiva delas e inserção na sociedade. Foi o começo de tudo. (Professor A) [6]

Pra falar a verdade, o magistério significou segurança no início da minha vida, segurança financeira, emprego. Essa é a verdade! E, pela minha juventude, todos os obstáculos foram transpostos com tranquilidade. Hoje eu não voltaria nunca a dar aulas. O magistério foi emprego, só que enquanto estava empregado procurei desempenhar bem. [...] Jamais voltaria. (Professor B) [7]

Com uma avaliação bem oposta, subjetiva e acrítica, as professoras sentem-se mais ou menos satisfeitas quando recordam os abraços e outras inúmeras formas de carinho com que os alunos as tratavam: “as flores roubadas no caminho da escola”, “as melhores e maiores frutas de época”, “os paninhos mal-matados de crochê”. Quando se toca na questão salarial, as professoras encontram outras e mais subjetivas formas de representar os significados do magistério em suas vidas pessoais. Para elas, o trabalho docente, os alunos, as rotinas escolares do passado encontram-se impregnados em suas vidas, de modo que, mesmo após muitos anos de inatividade, o passado permanece presente, como sinal de encobrimento do tempo transcorrido, de sublimação dos baixos salários, da exploração e das condições objetivas, no mais das vezes, bastante desfavoráveis ao trabalho docente.

---

[6] O professor A seguiu carreira no magistério superior.

[7] B ministrou aulas no meio rural de Londrina desde meados dos anos 50. Quando completou 10 anos de magistério, retornou à antiga função administrativa, pois pretendia ingressar no curso de Direito. Posteriormente tornou-se advogado da prefeitura municipal.

Até hoje me lembro com tristeza do dia que eu recebi o papel da aposentadoria por velhice. Eu não admito que seja velha, não sou velha! Até hoje não sou velha, se eu pudesse continuar trabalhando eu continuaria porque nunca visei salário e sempre visei estar junto com a criança, com o adolescente. (Professora 8)

Para as mulheres a questão salarial parece ser o que menos importa, porquanto a docência, do ponto de vista cultural, é entendida como missão, doação, como uma espécie de assistência. Em termos pragmáticos, uma profissão que se pode conciliar com as funções familiares e domésticas. De outro lado, essas concepções podem significar que a docência não é uma mera profissão racional e asséptica, é muito mais do que isso. As professoras que se representam como educadoras precisam apresentar qualidades como

[...] amor e dignidade, e a pessoa não pode ficar pensando que está ganhando pouco. A partir do momento que a pessoa saiu de uma escola normal, sabe que vai se doar totalmente, sabe que tem uma missão a cumprir. (Professora 8)

Em primeiro plano aparece, nessa fala, a impossibilidade de operar cortes abruptos na cultura escolar; as permanências resistem mesmo que se mudem programas, currículos e a organização das escolas. Nota-se uma tendência das professoras sublimarem a questão salarial em nome da “missão” de ensinar. Essa representação emerge como uma permanência histórica que mistifica a relação empregatícia e complica a construção da identidade feminina docente. Isso evidencia uma dificuldade de equilibrar os diferentes papéis sociais que a professora é chamada a desempenhar para que a função precípua da escola, que é ensinar a pensar, não seja prejudicada em face do acúmulo de atividades assistenciais que são determinadas às escolas.

Embora o contexto vivido, marcado pelo predomínio da cafeicultura, possa ser entendido como o elemento universalizante que imprimiu marcas comuns a inúmeras experiências escolares no meio rural, cada docente manteve, até certo ponto, a faculdade de definir, em sua intimidade, seu próprio jeito de ser professor ou professora. Assim sendo, a imposição de castigos e limites se punha como uma prerrogativa de alguns docentes que, no passado, podiam determinar aos escolares rebeldes ou indisciplinados que ficassem em pé num canto olhando para a parede ou com os braços abertos; que escrevessem a mesma frase repetidas vezes e até que se ajoelhassem no milho. O caráter civilizatório da escola ressurgiu na forma de

castigos que visam a modelagem do comportamento infantil (concebido como incivilizado) conforme a burocracia e as teorias educacionais conservadoras definem: a criança, desde logo, deve ter sua mente e corpo preparados para tornar-se um trabalhador domado, submisso, cordato, produtivo, despolitizado e imbuído de uma cultura sacrificial, capaz de purificar-lhe corpo e alma.

Nos anos 40, antes da criação do DEPAS, Departamento de Educação Pública e Assistência Social, o ensino municipal era supervisionado ora pelos proprietários das terras onde as escolas rurais estavam localizadas, ora por um inspetor nomeado pelo prefeito municipal. Desse ponto de vista, os fazeres materno-pedagógicos nas escolas rurais encontravam-se limitados pelo poder de outras autoridades superiores, geralmente do sexo masculino. Por longos anos essas autoridades fizeram ouvidos moucos às queixas de pais e alunos a respeito da aplicação de castigos escolares excessivos. Somente a partir de 1960, a atribuição de castigos passou a ser contida e o trabalho docente altamente controlado.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva sociológica que confere aos indivíduos o desempenho de papéis sociais rígidos não se aplica de modo mecânico, nem explica, por si mesma, a realidade social e escolar estudada. O contexto constituído por fazendas de café densamente povoadas e o tempo, variando entre 1940 e 1960, ficaram marcados pela presença de professores e professoras leigas, bem como por uma dinâmica social em que a escolarização, embora considerada necessária e como sendo um diferencial, geralmente não ultrapassava o ensino primário.

As situações vividas implicavam relações sociais bastante complexas, na medida em que muitas vezes a própria casa da professora era também a escola ou esta se transformava na casa da professora. A proximidade entre o espaço público da escola e o espaço privado da casa impunha o estabelecimento de certas marcas para diferenciar os limites territoriais privados dos espaços públicos. Portanto, as categorias “público e privado” não explicam por si mesmas as formas de apropriação dos espaços que emergem conforme os arranjos sociais que são convenientes no tempo e no espaço vividos, quando o público pode tornar-se privado e vice-versa.

As memórias femininas revelam que, no exercício da função docente, as professoras desempenhavam outros papéis sociais, como fazer a merenda, secretariar a escola, higienizar o ambiente e os alunos, zelar pela saúde.

Enfim, os universos simbólico-práticos que as envolviam legitimavam o desempenho de atividades caracteristicamente maternas, professorais e assistenciais. As representações apontam a inexistência de limites entre essas funções, que eram exercidas como constitutivas da docência. Ainda que amparadas em saberes pedagógicos, as professoras idealizam a profissão e se mostram incapazes de uma análise mais crítica da realidade histórica que possibilitou a exploração do trabalho feminino na educação. Trata-se de elementos simbólicos e objetivos que vão sendo utilizados historicamente de modo a compor uma subjetividade feminina docente despolitizada, apta ao assistencialismo e ao sacrifício.

Nesse sentido, pode-se afirmar que essas representações revelam o romantismo e o positivismo que permeia a docência feminina, mesmo porque os professores do sexo masculino que atuaram nas mesmas realidades não se sentiam como pais dos alunos e tratavam de reafirmar os limites entre os espaços destinados à profissão e à vida privada. Até mesmo a biologia feminina pode ser utilizada como estratégia para forjar trabalhadoras mais dedicadas ao trabalho, mais cordatas e despolitizadas.

No pretérito, ser professora no meio rural significava desempenhar uma atividade permeada por uma noção sacrificial que escamoteava a dimensão objetiva do trabalho docente, representada pelo salário e por relações hierárquicas de mando. Parecia legítimo sacrificar a vida pessoal em favor do magistério e, mais precisamente, em favor do poder “civilizatório” da escola, cujo caráter filantrópico obnubila a questão salarial.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Cybele Crossetti de. O magistério feminino laico no século XIX. In: **Teoria e Educação**, 4, Porto Alegre: Pannonica, 1991, p. 159-171.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- HALBWACHS, M. **A memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- LEFEBVRE, H. **La Presencia y la auséncia: contribución a la teoria de las representaciones**. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. In: **Teoria e Educação**, 6, Porto Alegre: Pannonica, 1992, p. 53-67.
- LUFTI, E.P.; SOCHACZEWSKI, S. & JAHNEL, T. C. As representações e o possível. In: MARTINS, J. de Souza. (org.). **Henri Lefebvre e o Retorno à Dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996, p. 87-97.

MARTINS, José de Souza. A vida privada nas áreas de expansão da sociedade Brasileira. In SCHWARCZ, Lilia Moritz. **História da Vida Privada no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1998, p. 659-726.

NASSER, A . C. A . & FUMAGALLI, M. A Opressão da equivalência, as diferenças. In MARTINS, J. de S. **Henri Lefebvre e o Retorno à Dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 25-37.

NÓVOA, António. (org). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora. 1995.

\_\_\_\_\_. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica, 1991, p. 109-139.

LONDRINA. (Município). Secretaria Municipal de Educação. Arquivo de Documentação, Londrina. **Atas de Reuniões Pedagógicas: 1954 – 1960**, p.68.