



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Rafael Reis Conceição

“Saudade da professorinha?”: velhice, autoridade e gênero nas trajetórias de professoras da educação básica

Juiz de Fora

2025

Rafael Reis Conceição

“Saudade da professorinha?”: velhice, autoridade e gênero nas trajetórias de professoras da educação básica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientadora: Dra. Rogéria Campos de Almeida Dutra

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da
Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

Conceição, Rafael Reis.

"Saudade da professorinha?" : velhice, autoridade e gênero
nas trajetórias de professoras da educação básica / Rafael
Reis Conceição. -- 2025.
120 p.

Orientadora: Rogéria Campos de Almeida Dutra
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal
de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de
Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2025.

1. Gênero. 2. Docência. 3. Velhice e envelhecimento. 4.
Gerações. 5. Autoridade. I. Dutra, Rogéria Campos de Almeida,
orient. II. Título.

Rafael Reis Conceição

"Saúde da professorinha?": velhice, autoridade e gênero nas trajetórias de professoras da educação básica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.
Área de concentração: Cultura, Poder e Instituições.

Aprovada em 19 de maio de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a) Rogéria Campos de Almeida Dutra - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a) Andrea Moraes Alves

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof(a) Dr(a) Ana Pires do Prado

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 13/05/2025.



Documento assinado eletronicamente por Rogeria Campos de Almeida Dutra, Professor(a), em 26/05/2025, às 22:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Ana Pires do Prado, Usuário Externo, em 29/05/2025, às 09:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Andrea Moraes Alves, Usuário Externo, em 29/05/2025, às 10:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uff (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 2392288 e o código CRC D990BA27.

Em memória da professora Elizabeth Tenreiro, brutalmente assassinada em março de 2023, aos 71 anos, em um violento ataque a uma escola estadual de São Paulo (SP).

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família por me apoiar nessa jornada acadêmica, me incentivando com amor e reconhecimento, à minha mãe Rogéria Carla, ao meu pai Júlio César e aos meus irmãos Lucas e Felipe. Também agradeço, de forma muito especial, às minhas avós Maria Orleide (in memoriam) e Léa Therezinha, pelo afeto que me construiu enquanto pessoa, às minhas tias Carmen Lúcia e Beatriz Terezinha, que também são responsáveis por isso. Minhas avós e minhas tias sempre estiveram presentes durante minha vida e me inspiram com suas sabedorias e coragem de viver.

Agradeço à minha tia Ana Lúcia (in memoriam) que também foi minha madrinha e durante sete anos de minha vida escolar, minha coordenadora, me ensinando coisas que vão para além da escola, através de sua peculiar braveza conciliada com o afeto.

Agradeço meus amigos e amigas que também são uma família para mim e verdadeiros (as) companheiros (as). Em especial, no suporte às dificuldades dessa jornada acadêmica, agradeço ao César Augusto, ao Eric Fraga, à Letícia Menezes e à Letícia Smanio. Também, agradeço aos meus amigos Iago Silva (in memoriam) e Nicholas Domingues (in memoriam) que, mesmo durante suas passagens breves pela vida, compartilharam comigo seus sonhos de justiça social.

Agradeço à minha orientadora Prof.^a Rogéria Dutra, pela sua orientação e parceria durante anos de minha trajetória acadêmica, pelos seus conselhos sempre presentes e pela escrita conjunta deste trabalho. Também agradeço às professoras Cristina Dias e Célia Arribas pelas contribuições durante minha qualificação.

Agradeço às professoras participantes deste trabalho que com tanto carinho, receptividade e empatia me receberam para as entrevistas deste trabalho que, sem dúvidas, mudaram minha trajetória e forma de enxergar a docência.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) pelo apoio ao meu mestrado e à minha pesquisa.

Agradeço ao sindicato dos professores por cederem seu espaço físico para a realização das entrevistas. Igualmente, agradeço às escolas pela contribuição.

Mas se os velhos são os guardiões do passado, por que nós é que temos que lutar por eles? Porque foram desarmados. [...] A função social do velho é lembrar e aconselhar – *memini, moneo* – unir o começo e o fim, ligando o que foi e o porvir. Mas a sociedade capitalista impede a lembrança, usa o braço servil do velho e recusa seus conselhos. Sociedade que, diria Espinosa, “não merece o nome de Cidade, mas o de servidão, solidão e barbárie”, a sociedade capitalista desarma o velho mobilizando mecanismos pelos quais oprime a velhice, destrói os apoios da memória e substitui a lembrança pela história oficial celebrativa (CHAUI, 1979, p. 18).

RESUMO

CONCEIÇÃO, Rafael R. “Saudade da professorinha?”: uma investigação antropológica sobre gênero, envelhecimento e autoridade na docência. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2025.

O presente trabalho é movido pelo interesse nas temáticas de gênero e envelhecimento, de forma a criar condições a uma investigação antropológica acerca do fenômeno etário e das relações intergeracionais na contemporaneidade. O estudo da docência, enquanto função, ocupação e/ou profissão, por excelência, envolvida em práticas de transmissão cultural e em relacionamentos intergeracionais, assim como, pelos processos históricos que atribuem signos de feminilidade à mesma, torna-se nosso objeto ao estabelecermos associações entre dinâmicas sociológicas às trajetórias de mulheres professoras, com anos de experiência em atuação. Assim, o trabalho abordará lembranças e histórias de vida de mulheres que dedicaram períodos significativos de suas vidas à carreira docente, de forma que seus enunciados, discursos e representações sobre o social são versados a partir de três chaves conceituais: a feminização do escolar, a socialização identificatória e a fragilização simbólica da autoridade docente. Para isso, o trabalho é construído a partir de diferentes referenciais das ciências sociais e do campo da Educação, de forma a dimensionar nosso objeto através de eixos analíticos, como: a trajetória social dos modelos de docência e suas condutas, as relações entre a hierarquia etária, gênero e a autoridade docente, o estatuto do conhecimento na pós-modernidade e suas implicações ao prestígio da docência. Portanto, ao localizarmos os contextos, narrativas e experiências elaboradas, através de lembranças e representações sobre o feminino, sobre o escolar e sobre as novas gerações, de acordo com as trajetórias de histórias de vida, esse trabalho busca refletir sobre o papel do envelhecimento e a socialização das novas gerações, no contexto de flexibilização das fronteiras etárias e enfraquecimento do sentido de memória coletiva.

Palavras-chave: gênero; docência; velhice e envelhecimento; gerações; autoridade.

ABSTRACT

This study is driven by an interest in the themes of gender and aging, aiming to create the groundwork for an anthropological investigation into the phenomenon of age and intergenerational relationships in contemporary society. The study of teaching—as a function, occupation, and/or profession inherently involved in cultural transmission and intergenerational dynamics, as well as the historical processes that assign feminine signifiers to it—becomes our focus as we establish connections between sociological dynamics and the trajectories of experienced female teachers. Thus, this work examines the memories and life stories of women who have dedicated significant portions of their lives to teaching careers, analyzing their narratives, discourses, and social representations through three conceptual lenses: the feminization of schooling, identificatory socialization, and the symbolic weakening of teachers' authority. To achieve this, the study draws on diverse theoretical frameworks from the social sciences and the field of Education, structuring its analysis along key axes, such as: the social trajectory of teaching models and their associated behaviors, the relationships between age hierarchies, gender, and teacher authority, and the status of knowledge in postmodernity and its implications for the prestige of teaching. By situating the contexts, narratives, and experiences articulated through memories and representations of femininity, schooling, and new generations—in accordance with life histories—this work reflects on the role of aging and the socialization of new generations in a context of increasingly fluid age boundaries and a weakening sense of collective memory.

Keywords: gender; teaching; eld and aging; generations; authority.

SUMÁRIO

Introdução.....	1
 Capítulo I – “Saudade da professorinha?”: as memórias da docência e os percursos do lugar da mulher na instituição escolar.....	10
1.1 – As professoras e seus contextos: notas descritivas sobre os encontros.....	15
1.2 – Abordagens históricas sobre gênero e docência: os sentidos de ser “professorinha” e suas contradições.....	29
1.3 – “A caneta pesa menos que a vassoura”: sobre a ascensão social e a sobrevivência pelo trabalho docente.....	48
 Capítulo II – Envelhecer na docência: representações sobre o valor da experiência e a conduta docente.....	62
2.1 – As novas formas de gestão da velhice e a flexibilização das fronteiras etárias.....	65
2.2 – As técnicas e conduta exemplares da docência.....	74
2.3 – As novas juventudes e as percepções de mudança: sobre as tensões entre gerações.....	82
 Capítulo III – Sobre a fragilização da autoridade docente: narrativas sobre a família, os novos tempos e suas gerações.....	90
3.1 – O processo de desprestígio da docência: notas sobre autoridade etária e percepções de declínio da instituição familiar.....	93
3.2 – O esvaziamento do caráter cumulativo do conhecimento e a mediação das novas tecnologias.....	98
 Considerações finais.....	107
Referências bibliográficas.....	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil das interlocutoras de pesquisa..... 17

Introdução

O envelhecimento de mulheres na docência, suas trajetórias, vivências e formas de construir autoridade no espaço escolar é o tema central deste trabalho. Inicialmente, para a apresentação de seus objetivos e questão de pesquisa, torna-se interessante realizar uma breve narrativa e comentários sobre a trajetória que nos conduziu às suas indagações. Logo, a abordagem deste trabalho e a construção de seu objeto relaciona-se com uma trajetória de pesquisas, versadas e tematizadas por histórias de vida de mulheres, na velhice. Para a construção deste objeto – o envelhecimento de mulheres na docência – minha participação no projeto “Vivências escolares: a escola como lugar da memória”, no ano de 2022, foi importante para levantar uma série de questões, que este trabalho busca responder. Anteriormente, nesse projeto, um conjunto de depoimentos coletados em campo apontaram para as vivências de uma oportunidade típica de formação e trabalho para as mulheres, nos meados do século XX: os cursos normalistas¹. Também, como uma possibilidade de inserção na esfera pública e de relativo reconhecimento profissional, algumas dessas mulheres, que foram entrevistadas, como Dona Mabel e Dona Elisa, nos relataram como se sentiram, à época, divididas entre o casamento e o exercício profissional do magistério.

Nesses depoimentos, foi possível identificarmos, inicialmente, as expectativas que a sociedade criava em torno dos papéis sociais femininos, relacionados ao casamento, ao mesmo tempo que possibilitado pelo advento dos cursos normalistas. Como discutiremos durante esse trabalho, historicamente, isso foi importante para a construção social e simbólica da docência, assim como, pela entrada de mulheres no mundo do trabalho. Dona Mabel, de 82 anos, foi estudante no período de 1946 até 1958. Ela nos relatou que, na época de sua juventude, a divisão de gênero em relação ao acesso à educação superior e profissionalizante operava-se através do ingresso dos homens nas faculdades e de mulheres nos cursos normalistas, sendo “raríssimos”, em suas palavras, os casos em que uma mulher entrava no ensino superior.

Dona Mabel: Bom, eu parei de estudar, eu cheguei a lecionar, mas por pouco tempo, porque eu me casei. [...] A minha geração era quase que preparada para casar. Então, era muito difícil o marido aceitar a mulher trabalhando. Achava que o homem tinha que ser o provedor. Já, a mulher não, senão iam falar que a mulher estava sustentando o homem. Tinha essa cultura ainda, que graças a Deus acho que não tem mais. Não

¹ Os cursos normalistas são cursos técnicos de formação para o magistério e que tiveram grande expressividade, nos meados do século XX, para a formação de mão-de-obra docente para a educação básica.

sei, às vezes até ainda tem, mas na minha época era assim. Ou você casa ou trabalha. Aí, eu não queria ficar para titia [risos]. Ninguém queria ficar solteirona da minha geração! Aí, eu casei. Então, parei. Fui professora só dos meus filhos, amigos deles, dentro de casa, mas não trabalhei mais, não.

(ENTREVISTA EM CAMPO, 04/06/2022, Dona Mabel²)

Esse fragmento de entrevista revela e introduz o tema deste trabalho: o processo histórico de feminização do escolar (LOURO, 2003) e suas interfaces com a passagem do tempo, pelo olhar do envelhecimento de mulheres que dedicaram partes significativas de suas vidas ao trabalho do magistério e da docência. Como dito, nesse trecho, Dona Mabel caracteriza o lugar da mulher em seu tempo de juventude, em que as escolas normalistas representavam uma possibilidade de inserção feminina, ainda que de forma medida e limitada pela tradição do casamento e sua configuração patriarcal. As relações entre magistério e docência, maternidade, feminilidade e valores do cuidado são objetos de problematização e investigação deste trabalho. Assim como, os imaginários, as práticas e a autoridade da profissão professor, ao longo das décadas, implicadas em um tipo de hierarquia etária, em suas continuidades e descontinuidades em relação aos processos de modernização da sociedade.

Em outro momento, me encontrei com Dona Elisa, de 75 anos. Seu depoimento rememora os tempos de escola, objetivo principal do projeto de pesquisa, ao qual estava participando e, pelo qual, me concentrei nas histórias de vida de pessoa acima de 70 anos de idade. Ela lembra de sua indisciplina infantil na escola que estudava, quando ainda morava em Montes Claros, MG, o que motivou momentos de conflitos verbais e físicos com colegas da mesma turma. Ao migrar para Juiz de Fora, foi matriculada em colégio católico e de freiras, como forma de controle da sua “rebeldia”, por acreditarem, sua tia e avó, serem estes espaços de maior rigidez de ensino e de “correção” do comportamento. Dona Elisa se orgulha, em seu relato, de ter se tornado, então, uma “aluna exemplar” que só “tirava 10”, o que a levou a ingressar, também, em um curso normalista. Após isso, se mudou para o Rio de Janeiro, e sua rotina foi absorvida pelas imposições do casamento, enquanto mãe e esposa.

Pesquisador: E depois da escola, a senhora continuou os estudos?

Dona Elisa: Bem, aí eu formei para normalista... eu tinha ficado noiva, eu formei, eu casei, e a formatura foi depois do meu casamento. [...] Mas, sobre os estudos, eu

² Todos os nomes das interlocutoras, das instituições de ensino, e demais lugares e sujeitos envolvidos nas narrativas, citados neste trabalho, serão ocultados por nomes-fantasia, preservando-se a identidade de todos e todas, através do anonimato.

adorei estudar aqui em Juiz de Fora. Ganhei [prêmios], inclusive, eu fui aluna do Pierre, de desenho, artes. Eu podia ter seguido artes, mas meu marido não deixou trabalhar e nem fazer faculdade. Mas, fui tendo um filho atrás do outro. Todo ano tinha filho, todo ano, era quase um perto do outro. Aí eu fiquei cuidando de filho.

Pesquisador: Não teve tempo, né?

Dona Elisa: Não tive tempo para poder estudar. Ainda mais no Rio de Janeiro, que era muito difícil, né? Tinha meu marido muito ciumento. Nossa Senhora do Céu! E ele terminou odontologia, depois que nos casamos.

(ENTREVISTA EM CAMPO, 21/05/2022, DONA ELISA)

Nesse outro trecho, podemos perceber, de forma semelhante, uma trajetória demarcada pela necessidade do casamento, em sua importância coercitiva das regras sociais às mulheres. Igualmente, as formações em escolas normalistas, para a carreira do magistério, foi um destino compartilhado entre essas senhoras, situadas nas camadas médias urbanas, e impedidas de exercerem suas profissões em face às obrigações do casamento e suas afinidades: o trabalho doméstico e o trabalho de cuidado aos filhos. O lugar ocupado por essas mulheres, em meados do século passado, relacionava-se com a expansão da formação de mão-de-obra feminina para atuar nas salas de aula, de todo o país. Um processo multifacetado e de diferentes interpretações, tratado aqui por “feminização do escolar” e, de forma mais particular para nosso trabalho, a “feminização da docência” (APPLE, 1995; 1997; LOURO, 2003). Esse é um processo implicado em dimensões simbólicas e materiais: da divisão sexual do trabalho, da conjunção de imaginários coletivos e de políticas públicas de incentivo às escolas normalistas, que estruturaram uma figura emblemática, na esfera pública: a “professorinha”. Conforme nossa pesquisa empírica, os enunciados de professoras entrevistadas apontam para a menção dessa figura, que é representante de estigmas de feminilidade e de comportamentos, ditos adequados para as mulheres e para uma função amplamente ocupada por elas. Também, é retratada na canção “Meus tempos de criança”, de Ataulfo Alves (1956), e eternizada na voz de Nelson Gonçalves:

Aos domingos missa na matriz
Na cidadezinha onde eu nasci
Ah! Meu Deus eu era tão feliz
No meu pequenino Mirai

Que saudade da professorinha
Que me ensinou o bê-á-bá

Onde andar4 Mariiazinha
Meu primeiro amor, onde andar4?
[...]
Eu era feliz e n4o sabia³

Bem, em seu sentido simb4lico, a feminiza44o da doc4ncia, enquanto processo historicamente localizado, vem responder a indaga44es mais amplas, como: “qual o g4nero da educa44o, enquanto rito de transmiss4o de cultura institucionalizado pela forma escolar?” (LOURO, 2003; VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). A proemin4ncia das mulheres, enquanto trabalhadoras da educa44o b4sica⁴, permite verificar que, como assinala Guacira Lopes Louro (2003), a educa44o b4sica, antes, se feminizou, para se feminizar. Isso significa que as mulheres se tornaram predominantes, enquanto trabalhadoras do magist4rio e da doc4ncia, nas escolas, para que o g4nero do educar, enquanto pr4tica e institucionalidade, se tornasse feminino (sendo uma assertiva de grandes debates e controv4rsias). Essa reflex4o te4rica relaciona-se com nosso objeto central: o envelhecimento de mulheres na doc4ncia. Pois, perpassa pela observa4o e estudo de: rela44es entre g4nero e s4mbolos da educa44o, alicer4ados em no44es familiares e morais sobre cuidado, disciplina, comportamento e ensino, que se estendem 4s pr4ticas escolares e encontram disputas e ag4ncias das pr4prias sujeitas envolvidas. Para esse prop4sito, partimos das hist4rias de vidas de professoras, para a compreens4o desse fen4meno que determina suas trajet4rias: a inclina44o, assim, para a doc4ncia e sua subsequente constru44o de ideias sobre hierarquia et4ria, na institui44o escolar.

Portanto, a partir da curiosidade desse olhar, sobre as representa44es culturais sobre o g4nero da doc4ncia, a quest4o proposta, nesse trabalho, aborda a perspectiva sociol4gica da educa44o moderna e das classifica44es et4rias e seus ciclos de vida. O nosso objetivo principal trata-se, assim, de investigar um trip4 conceitual: envelhecimento, g4nero e doc4ncia, atrav4s e a partir do conhecimento emp4rico de hist4rias de vida que narram e repercutem vis4es de mundo de um grupo social, influenciado pelas carreiras de professoras e normalistas, assim como, pelas no44es da autoridade docente despontadas pelas rela44es intergeracionais. Para isso, embasados na literatura antropol4gica sobre envelhecimento e

³ ALVES, Ataulfo. Meus tempos de crian4a. Int4rprete: Ataulfo Alves. Local: Brasil. Data de grava44o: 1941. Dispon4vel em: <https://www.letras.mus.br/ataulfo-alves/84080/>. Acesso em: 25/01/2025.

⁴ De acordo com dados do Censo Escolar de 2022, na educa44o infantil, 97,2% das profissionais s4o mulheres nas creches e 94,2% nas pr4-escolas. No ensino fundamental, as mulheres representam 77,5% dos docentes. No ensino m4dio, as mulheres representam 57,5% dos profissionais. Essa situa44o se inverte nas institui44es p4blicas de ensino superior, de acordo com dados do Censo da Educa44o Superior, de 2022: homens docentes s4o 54% e mulheres, 46% (BRASIL, 2023).

memória, tais quais, estendidos ao campo interdisciplinar entre ciências sociais e educação, os empreendimentos da pesquisa buscam compreender como professoras pensam e narram suas trajetórias. De modo que esses esforços se relacionam, teoricamente, com: a sociologia da instituição escolar e os papéis agenciados pelo exercício da docência; o lugar do envelhecimento na sociedade contemporânea, suas noções de tempo e suas abordagens às relações intergeracionais. Esses debates nos auxiliam a investigar três grandes temas, em interface com a contemporaneidade e que perpassam nosso trabalho: a maternalização da docência; a reinvenção da velhice ou os esforços de contra-marginalização dos velhos; e a fragilização simbólica da autoridade do professor e da professora, ao longo do tempo.

Para atingir tais objetivos, foram realizadas entrevistas com um conjunto de mulheres, que exerceram ou exercem a docência por um período superior a 15 anos e com idade superior a 55 anos (com determinadas exceções, que se justificaram em razão de suas contribuições). Essas mulheres atuaram na docência através das redes particulares e públicas de ensino e, em seus depoimentos, trazem dados sobre suas vivências na carreira de professora, suas visões sobre as juventudes, suas concepções e dramas sobre o envelhecimento, assim como, suas representações sobre a docência feminina e a autoridade do professor. Além disso, a pesquisa possibilitou a observação de diferentes contextos nos momentos de realização das entrevistas, como: espaços escolares, sindicais e de ambientes domésticos, operando-se distinções e generalizações a partir das narrativas, em um espaço territorial que compreenda a cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil, e suas redes de ensino. O alcance desse grupo de mulheres, em suas diferenças e distintas trajetórias, foi possibilitado pelo auxílio de pessoas intermediárias, como amigos ou familiares, e observado pela técnica conhecida por “bola de neve”, em que nossas primeiras interlocutoras indicaram outras e assim por conseguinte.

Por ter sido realizada em um contexto urbano, nossa pesquisa permitiu retratar uma heterogeneidade de identidades. E isso significa que nossas interlocutoras compartilham entre si o fato da docência em suas trajetórias, mas dividem-se entre: mulheres umbandista, espírita, católicas ou que não praticam nenhuma religião; mulheres avós, mães, que não tiveram filhos, viúvas, casadas, divorciadas e solteiras; mulheres sindicalistas, de opiniões alinhadas à esquerda política e/ou que se alinham ao conservadorismo ou a ideias meritocráticas; mulheres que se formaram em diferentes áreas do conhecimento, como geografia, história, inglês, matemática, letras, educação física, ciências sociais, pedagogia, e que atuaram em diferentes redes de ensino; mulheres que possuem diferentes origens sociais, mas que,

atualmente, se localizam nas camadas médias; mulheres que possuem determinadas ordens de nascimento, entre as décadas de 1920 a 1970, e, conseqüentemente, diferentes tipos de pertencimento geracional.

Além disso, como fonte de inspiração e embasamento teórico e etnográfico, algumas referências devem ser destacadas, em suas contribuições para nosso trabalho e suas interfaces com nosso material empírico coletado. Por exemplo, a temática do lugar do velho e do envelhecimento, na sociedade moderna e contemporânea, despertou e continua a despertar debates nas ciências sociais e, especialmente, na antropologia social brasileira, de modo a construir importantes estudos interseccionais e trabalhos sobre gênero e idade (ALVES, 2001; 2004; DEBERT, 1998; 2020; FERREIRA, 1998; LINS DE BARROS, 1987; MOTTA, 1998; RIFIOTIS, 1998). A construção de autoridade ou autonomia de mulheres velhas, em antinomia à situação de isolamento na sociedade, despontou, assim, em etnografias da sociedade brasileira (ALVES, 2004; DEBERT, 1998; 2020; LANDES, 1967; LINS DE BARROS, 1987), de forma a ampliar o debate. Esses trabalhos caracterizam e descrevem contextos e análises sociológicas que são contributivas à investigação de nosso objeto e o grupo social abordado por ele, sendo mulheres professoras que vivenciam o envelhecimento e representam os valores da autoridade a partir de seu exercício profissional. docência.

Em continuidade a isso, no que concerne às temáticas sobre: identidades docentes e sua feminização, ao seu estatuto profissional e status social, à proletarização de mulheres professoras, atribui-se diferentes ângulos de análise para a construção do problema, em diferentes estudos do campo da Educação, das Ciências Sociais e, especialmente, da Antropologia Social (LOPES, 1991; BECKER, 2017) sobre a escola e seus sujeitos envolvidos. A Educação, sendo objeto de distintas representações e narrativas políticas e ideológicas, estruturada, então, como ciência pedagógica e eminente nos discursos sobre políticas públicas, possui, como eixo de sua execução, o papel desempenhado por um grupo profissional específico: o professorado. Esse grupo, também representado e enunciado de diferentes maneiras, em disputas e negociações de sentidos, possuindo sua história de formação e expansão social, adquire como característica ser predominantemente ocupado por mulheres, o que despertou o interesse de variadas pesquisas sobre as intersecções entre gênero e educação (APPLE, 1995; 1997; BECKER, 2017; HYPOLITO, 1995; NOVOA, 1989).

Ademais, para a compreensão do nosso objeto, torna-se relevante uma reflexão sobre autoridade e docência. Para isso, abordaremos a relação entre o lugar ocupado pela experiência, adquirida na prática profissional e através do tempo, para legitimação de saberes

especializados, construindo-se, assim, autoridade. O conceito de autoridade, também polissêmico em diversas teorias das ciências sociais, pode ser acionado na investigação da docência e de suas práticas: valores como disciplina, vigilância, cuidado e afeto são significativos para essa compreensão. E, além disso, esses valores quando tradicionalmente atribuídos ao feminino, pode ampliar a discussão às formas e espaços de realização da autoridade feminina na sociedade, e suas atribuições a partir da docência (APPLE, 1995; 1997; HYPOLITO, 1995; LOPES, 1991; LOURO, 2003).

Ainda, para a contextualização dessa discussão sobre autoridade docente, torna-se relevante a reflexão acerca do “esvaziamento do caráter cumulativo do conhecimento”⁵, na contemporaneidade (DEBERT, 2020). Para isso, nas diversas dimensões da pós-modernidade, é notório observarmos que o envelhecimento e a experiência vivida, como critérios de autoridade do saber, são fragilizados. Esse fenômeno implica, aqui, à “fragilização simbólica” docente (MOSCALCOFF, 2020), diante das novas gerações, inseridas com facilidade e de forma, relativamente, democrática, nas novas tecnologias midiáticas. Abordar esses temas, em face de nossa pesquisa empírica, portanto, é construir uma análise e reflexão sobre as relações intergeracionais, sobre a valorização diferenciada do conhecimento e seu status, assim como, suas relações com os dramas vivenciados por professoras, nos tempos atuais, e seus significados à velhice (ARENDT, 2000; GOFFMAN, 1985; MANNHEIM, 1982; MATTOS, 2017; TURNER, 1986; 2013).

Esses apontamentos teóricos se tornaram importantes para construirmos algumas perguntas orientadoras que, também, nos auxiliaram à persecução de nossos objetivos. Sendo: como essas mulheres, experientes em suas práticas de ensino e que passaram por um percurso de envelhecimento em sua profissão, percebem a docência feminina? Como valorizam o tempo de experiência e a questão etária ao ato de ensinar? Como elaboram a “fragilização simbólica” da autoridade docente (MOSCALCOFF, 2020), ao longo do tempo? Como representam os grupos geracionais de seus alunos, ao longo do tempo, a partir das relações que estabelecem com os mesmos?

Portanto, a partir dessas questões e seus eixos temáticos e em interface com os dados empíricos, este trabalho será dividido em três capítulos. No capítulo I, realizaremos uma primeira aproximação ao campo, de forma a descrever seus contextos e nossas interlocutoras

⁵ O “esvaziamento do caráter cumulativo do conhecimento”, nesse sentido, refere-se ao estatuto do conhecimento, na pós-modernidade, em que a sobreposição de informações fragmentadas e em alto fluxo de vinculação, nos meios midiáticos, enfraquece a experiência cognoscente enquanto prática que requer maior tempo para aquisição e formulação.

e, em seguida, discutiremos seus depoimentos sobre a docência feminina, e faremos uma associação com os processos históricos mais amplos, do que se denomina feminização da docência. No capítulo II, dissertaremos sobre as narrativas sobre o envelhecimento, suas interfaces com as noções de autoridade docente, assim como, com o ideal construído, pelas professoras, do que seriam suas práticas e condutas exemplares; por fim, introduziremos suas representações sobre as novas gerações. No capítulo III, nos ocuparemos a construir reflexões sobre suas falas acerca do lugar da instituição familiar à educação das novas gerações, assim como, sobre a experiência pós-moderna e seus impactos à autoridade docente, fragilizada pelo advento das novas tecnologias.

De forma a aliar esses enunciados, podemos indicar a relevância do estudo sobre o envelhecimento de mulheres professoras, a partir de suas memórias e representações. Esse objeto, ainda não investigado suficientemente nas pesquisas científicas, pretende trazer contribuições empíricas para a temática da educação e do fenômeno etário, em nossa sociedade. Para isso, busca-se formular questões e reflexões sobre o lugar ocupado pela experiência docente, adquirida na prática profissional e através do tempo, para legitimação da autoridade, no contexto escolar. Essa questão, que foi inicialmente condutora do problema de pesquisa, parte, também, da curiosidade do pesquisador em relação aos contextos escolares nos quais já esteve inserido, enquanto professor. A observação das narrativas e performances dos colegas de trabalho, especialmente, das professoras mais experientes, me instigou a buscar respostas acerca do lugar do envelhecimento, em nossa sociedade, e seu papel na função de transmissão de saberes. Para a qual, a escola tornou-se instituição exemplar e a docência, o modelo profissional para esses fins.

Para atingir seus objetivos, esse trabalho, ao utilizar o método memorialista e a abordagem das histórias de vida, reconstrói, a partir dos enunciados de nossas interlocutoras, a história social que está à margem das políticas oficiais e documentais: o resgate da história oralizada, em seus múltiplos sentidos, reconstrói elementos importantes da cultura vivenciada pelos sujeitos. Em seus variados aspectos e interfaces com a teoria, nos concentramos nas histórias de um grupo social que é delimitado por uma profissão emblemática. Emblemática pois, em muitos momentos, nos discursos inerentes à esfera pública, é responsabilizada pelo desenvolvimento nacional, no âmbito de crenças que conferem à educação um elemento estruturante da sociedade secularizada e de massas (NOVOA, 1989). Abordar histórias de vidas de professoras, a partir de seu envelhecimento, enfim, procura possibilitar as vozes de uma profissão desvalorizada, pelas políticas públicas, perseguida, em diferentes momentos da

história, e que recebe grandes responsabilidades e expectativas, muitas das vezes, desproporcionais ao alcance de suas atuações. Possibilitar as vozes dessas mulheres, enfim, a partir de nossa pesquisa, busca, também, reconhecer suas trajetórias e suas contribuições, através dos anos, para a educação das novas gerações do nosso país.

Capítulo I - “Saudade da professorinha?”: as memórias da docência e os percursos do lugar da mulher

Para introduzir este capítulo, trazemos algumas noções teóricas sobre o fenômeno da memória e suas implicações à nossa metodologia. Ao nos dedicar às histórias de vida de professoras, realizamos uma série de entrevistas em profundidade, abordando narrativas, lembranças e depoimentos sobre as trajetórias na docência, assim como, suas impressões sobre o lugar da mulher na sociedade, sobre o envelhecimento e sobre as novas gerações.

Para justificarmos nossa escolha metodológica, é possível indicar que, sociologicamente, a importância da memória, enquanto fenômeno coletivo, perpassa por entendê-la como realização de enquadramentos de realidades, em sua referência ao passado. Esses enquadramentos, socioculturais, possibilitam, especialmente pela tradição, a coesão de grupos geracionais, e também nos indicam questões relacionadas às identidades sociais, a partir das fronteiras entre o psicológico e o social (POLLAK, 1992; 1989). Em síntese, pode-se dizer que os estudos da memória e o método de investigação dos discursos da rememoração são significativos instrumentos, de modo a elucidar os enquadramentos sociohistóricos e os repertórios dos grupos, onde confere-se uma ligação entre memória coletiva e identidades sociais, assim como a caracterização de instituições (HALBWACHS, 1990; BOSI, 1979; POLLACK, 1992). A partir disso, nossos esforços, particularmente concentrados às trajetórias individuais, buscam noções compartilhadas, pelos relatos, de forma a compreender as dinâmicas de um grupo social específico, através de suas lembranças.

Ao trabalharmos com memórias individuais, de um grupo historicamente definido pela função educadora e generificado pela divisão sexual do trabalho (o professorado), pode-se notar uma relação de tensão ou adesão para com os valores da sociedade englobante, por parte de nossas interlocutoras. Essa relação possui características específicas, mediante o ideário da modernização e secularização da sociedade sendo contradito pela subalternização de uma profissão, em um país demarcado pela alienação das massas, assim como, pela exploração do trabalho feminino e docente (APPLE, 1995; FREIRE, 1999). Contudo, esse processo é, igualmente, dinamizado por estratégias de resistência e de representação do lugar da mulher, através de uma profissão secular e as possibilidades, criadas pela mesma, ao maior trânsito, dessas mulheres, na esfera pública e no mundo do trabalho.

Além disso, para compreendermos o fenômeno social da memória é relevante observar que ela representa zonas de sombra e não-ditos, também, formas de manutenção do grupo

frente assuntos considerados tabus: como o envelhecimento e a divisão sexual do trabalho, pela docência, assim como, os constrangimentos às representações sobre as novas gerações e, especialmente, sobre as insuficiências do ensino público (POLLACK, 1989; 2010). Essa consideração implica que, em certa medida, a pesquisa com histórias de vida e com entrevistas em profundidade torna-se insuficiente para abranger, de forma completa, os temas e as biografias que busca trabalhar.

Por outro lado, Guita Debert (1986) demonstra-nos a importância da história de vida para a construção do saber antropológico, através da articulação da diversidade de dados enunciados, no processo de construção de um sistema coerente. Assim, nos procedimentos de coleta de dados, podemos dimensionar, a partir das narrativas, que os discursos “são antes pistas diferentes e complementares para a compreensão do significado” (DEBERT, 1986, p.140), objetivo fundamental de uma investigação antropológica que articula uma heterogeneidade de trajetórias e enunciações. Em relação, ainda, à inferência de conceitos globalizantes e tidos como definitivos pelas ciências sociais, a autora adverte que, a partir do método que se constrói pelas histórias de vida, há uma relativização instigante aos seus pressupostos. De modo que os conceitos são antes aprimorados e testados, nos limiares das relações entre indivíduo e sociedade, aos quais o exercício da pesquisa social, portanto, se estabelece sem lançar mão dos constructos teóricos consolidados, mas através do refinamento de suas premissas.

A interdisciplinaridade de temas e práticas metodológicas, neste trabalho, como: entrevistas em profundidade, ciclos de vida e gerações, gênero e docência, posiciona a antropologia social enquanto saber privilegiado, em razão de sua sensibilidade às reflexões sobre a diferença, que se estendem aos estudos que envolvem a Educação (PEREIRA, 2017). As diferenças entre a concretude das relações vivenciadas, nas escolas, e os constructos ideais dos discursos pedagógicos abrem possibilidade para as problematizações de um campo de estudos, em expansão, a partir de um treinamento rigoroso em teoria social (EVANS-PRITCHARD, 1978), e que dinamize as relações entre teoria e prática, para além de uma simples rotina de coleta de dados (INGOLD, 2010).

[...] no caso específico da discussão sobre educação no Brasil, é possível sim constatar certa falta de jeito ou pelo menos uma aproximação tardia de pesquisas antropológicas ou etnográficas sobre a escola. Somente bem mais recentemente é que tem se formado um conjunto mais consistente de pesquisas nesse sentido. Conforme Goldman, não se trata de preocupar-se com a centralidade ou

marginalidade dos fenômenos no mundo contemporâneo, mas com o enfoque que lhes é dirigido. O autor destaca justamente a riqueza de perspectivas marginais para a compreensão de fenômenos que seriam considerados centrais, que denomina como um “desvio etnográfico”, o qual permite “um ponto de vista descentrado” (GOLDMAN, 2003, p. 468 apud PEREIRA, 2017, p. 159)

O estudo dos fenômenos “em margem” adquire sentido, nesta pesquisa, a partir da chave analítica dos sentidos da experiência para o ensino, no âmbito da educação moderna e seu modelo homogeneizante. Essa escolha metodológica alinha-se com as lacunas deixadas pelas pesquisas sobre identidades docentes e, também, sobre o envelhecimento, através das categorias de “trabalho” e “carreira” (BECKER, 2017; DURKHEIM, 2010; MARX, 2013), em que: “um caminho produtivo para a pesquisa seja buscar as diferenças, as discontinuidades, as divisões dessa categoria, privilegiando as narrativas dos professores e das professoras acerca de si mesmos e de seus contextos de trabalho” (GARCÍA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 48).

A antropóloga Eunice Durham (1986), ao ponderar sobre as etnografias urbanas, demonstra que a antropologia brasileira privilegia um “olhar de dentro”, em que a subjetividade do observador adquire importância na observação. Nos contextos urbanos, ao compartilhar de um universo simbólico comum, a relação pesquisador-entrevistado qualifica-se pelas identificações com valores e aspirações, de modo que a análise de depoimentos se desdobra no uso metodológico das entrevistas, como material empírico, também, privilegiado. Além disso, ao elencar os riscos dos “deslizes semânticos”, a autora compreende o papel da antropologia social em sistematizar e traçar as ambiguidades, vicissitudes, diversidades e clivagens, devido sua forma de olhar às sociedades homogêneas. Sobre o método antropológico e o papel do pesquisador, em sociedades urbanas, nota-se, então, a função da intersubjetividade. Aqui, o tema da intersubjetividade pode ser ressaltado como um elemento de importância para a realização da pesquisa. Pois, o fato do pesquisador, também, ser um professor da educação básica oportunizou uma maior aproximação com as interlocutoras, apesar da diferença geracional que estabelecia em relação às mesmas. De modo que, em grande medida, as professoras inclinaram-se, durante os encontros, a assumir também um papel de conselheiras, acerca dos rumos de seu futuro profissional.

Ainda sobre a questão da intersubjetividade na investigação antropológica, ressalta-se que a estruturação da pesquisa de campo ocorre a partir do uso do estranhamento, como método à construção de um modelo global e alternativo, descritivo de uma realidade de

alteridade próxima (CARDOSO, 1986). Assim, para o objetivo de construção do objeto, os apontamentos, feitos por Gilberto Velho (1978), ao que se refere à antropologia das sociedades urbanas, corroboram à noção de que os mapas de códigos de uma cultura próxima é uma importante ferramenta de análise ao antropólogo em campo. O autor refere-se à ampliação de um conhecimento de objetividade relativa, de modo a assinalar as formas interpretativas usadas a um universo microssocial – em seus múltiplos aspectos e lógicas sociológicas particulares, submergidas pela cultura dominante e pela perspectiva homogeneizadora da sociedade nacional.

Em outro ponto de vista, ao conceituar a intersubjetividade no campo, Cardoso de Oliveira (2000) a implica como fato epistêmico intransponível na esfera da cognição, o que deve ser colocado em questão ao pensar-se o método científico. Isso assinala a impossibilidade de domesticação da realidade, para o que há um excedente de significação: onde se inscreve o momento “não metódico”. Esse momento, no viés de uma compreensão hermenêutica, característica do método etnográfico pós-moderno, relaciona-se com a intersubjetividade, sendo um fenômeno que coloca em evidência os limites da objetividade tradicional, ao passo que indica ser tangível ao trabalho do antropólogo assumir a modalidade do intersubjetivo para construir seu conhecimento. Por isso, o autor designa que os dois momentos, do campo e da escrita, pressupõem relações sociais, estranhamentos e proximidades que são alcunhadas entre os grupos em que o pesquisador participa e interage. Aqui, como mencionado, sendo um jovem professor, pude perceber na pesquisa que estabeleci relações de diferença – pelo critério geracional – e semelhança – pelo fato de estar na carreira docente, ainda que em seus primeiros anos.

Ademais, pelos desafios de se reconstruir um processo cultural, como dito, de maior proximidade e através de experiências particulares, indica-se que as histórias de vida, enquanto autobiografias, e suas relações intrínsecas às representações coletivas, caracterizam-se em diferentes itens: fontes de informações (experiências que ultrapassam o sujeito), evocação (dimensão subjetiva), e reflexão (análise sobre experiência vivida) (KOFES, 1994, p. 120). Como método para pesquisa social, a abordagem das histórias de vida perpassa por: entrevistas, observação da situação social – no caso deste trabalho, escolas, o sindicato dos professores e ambientes domésticos, onde as entrevistas foram realizadas – e o período de tempo da coleta de dados (KOFES, 1994), que dimensionam, ainda, o caráter da intersubjetividade na pesquisa e as influências do presente à recordação das lembranças do passado.

Sobre os sentidos das lembranças, no excerto a seguir, nota-se que Éclea Bosi (1979, p.49) corrobora com a ideia de que as lembranças estão impregnadas de representações, de modo que a memória se localiza entre o presente e o passado, sendo: força subjetiva profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora. A recordação, como reconstrução do objeto, corresponde a camadas profundas da realidade, que pode ser dimensionada no viés do fenômeno da memória enquanto fato social: uma realidade, assim, interpessoal das instituições sociais, concernente aos símbolos e às relações entre espaço, tempo, causa e consequência (HALBWASHS, 1990). Logo, as memórias dos velhos representam uma história social bem desenvolvida, com quadros de referência familiar e cultural, através de uma ocupação consciente e atenta ao próprio passado que constitui, além do mais, uma função social: a do velho como sujeito lembrador. Nas palavras de Bosi (1979, p. 77):

Há dimensões da aculturação que, sem os velhos, a educação dos adultos não alcança plenamente: o reviver do que se perdeu de histórias, tradições, dos que já partiram e participam então de nossas conversas e esperanças; enfim, o poder que os velhos têm de tornar presentes na família os que se ausentaram, pois deles ainda ficou alguma coisa em nossos hábitos de sorrir, de andar.

Portanto, a função social da memória e as agências psíquico-sociais memorialistas são artifícios utilizados, em diferentes contextos, para a manutenção de grupos domésticos e comunidades, denotando um lugar especial ao velho à transmissão – singular e em grande medida, oral – das histórias sociais. Nisso, observa-se uma particularidade desse sujeito e o uso de seu tempo, dedicado, então, à reconstrução do passado, como forma de enunciar sua biografia e do grupo ao qual pertence.

Enquanto método, explorar histórias de vidas, nas ciências sociais, é focalizar, justamente, o fenômeno da memória de modo a ampliar suas fundamentações epistemológicas, localizando o subjetivo em suas interfaces à realidade coletiva. Nisso, cabe ao pesquisador compreender as especificidades das narrativas e dos discursos, correlacionando, enfim, as trajetórias individuais aos processos sociológicos, que ultrapassam a experiência do indivíduo e, interdependentemente, a produz.

A passagem pela abordagem das histórias de vida, em diferentes campos das ciências humanas, faz-nos perceber uma multiplicidade de fios, de matizes que, embora diferenciados, trazem uma interessante interligação de pontos comuns. O olhar sobre esses fios e pontos varia, certamente, a partir da referência

epistemológica do investigador, pois, como nos mostrou o percurso histórico, as histórias de vida podem estar a serviço de diferentes perspectivas de construção do conhecimento (BRAGANÇA, 2012, p. 48-49).

Em suma, essas considerações metodológicas demonstram as dinâmicas de realização da investigação antropológica de uma cultura próxima e a importância do recurso das histórias de vida. Com esse respaldo, buscamos, inicialmente, nesse capítulo, apresentar nossas interlocutoras e trazer descrições sobre os contextos em que foram realizados nossos encontros. Em seguida, construiremos uma discussão em torno do processo histórico de feminização da docência, e suas possíveis interfaces com as narrativas das professoras, que compreendem ora uma visão sobre a maternalização da profissão, ora uma visão sobre a divisão sexual do trabalho. Ao trazermos a emblemática categoria nativa “professorinha”, intrínseca a estigmas de feminilidade e inerente a noções de inferiorização da mulher, buscamos abordar suas controvérsias, na perspectiva do lugar que é atribuído a esse dado, por parte de nossas interlocutoras.

1.1 – As professoras e seus contextos: notas descritivas sobre os encontros

As histórias de vida escutadas e elaboradas, a partir do campo, remetem a um grupo social específico, em seu elemento comum e suas diversidades, sendo: dezoito mulheres, aposentadas ou no exercício da profissão docente, que acumulam anos de experiência de sala de aula e vivenciam ou vivenciaram o envelhecimento nessa atividade. Em suas diferentes trajetórias, são mulheres que se inseriram no mundo do trabalho entre as décadas de 1950 a 2000, atuando na educação básica em estabelecimentos das redes públicas e/ou privadas, em diferentes etapas do ensino. Inicialmente, a proposta do trabalho seria trazer um modelo amostral de mulheres com o perfil de 55 anos de idade ou mais, e com mais de 15 anos de prática docente.

Contudo, houve duas exceções a este modelo, sendo duas professoras que não se enquadraram a esta delimitação inicial em relação à faixa etária pretendida e aos anos de exercício profissional. Em virtude de um erro de comunicação, fui surpreendido, no momento da entrevista que Malaquita possuía 52 anos e Cianita tinha apenas 10 anos de experiência docente. Suas histórias de vida e seus depoimentos, por outro lado, foram igualmente enriquecedoras para a nossa pesquisa, de modo que decidimos manter suas contribuições, no entendimento que, para essa pesquisa de caráter qualitativo, a relevância de suas narrativas

sobressai aos critérios de datação formulados para a criação de um modelo amostral. Assim, indica-se que essas exceções, de certa forma, não prejudicam os propósitos da pesquisa, na medida em que seus depoimentos alcançam a proposta central do trabalho que é compreender as dinâmicas, representações e vivências de um grupo social, através do tempo e do envelhecimento. Como dito, reforçamos que para compreender a diversidade de histórias e identidades, assim como, na busca pela construção de um modelo coerente do grupo, foram realizadas entrevistas, semiestruturadas e em profundidade, com as seguintes professoras⁶, apresentadas na tabela a seguir:

⁶ Para apresentar nossas interlocutoras e para preservar suas identidades, foram utilizados nomes fictícios, sendo nomes de pedras preciosas, como uma forma, também, de homenageá-las simbolicamente.

Tabela 1. Perfil das interlocutoras de pesquisa

Nome	Idade (em anos)	Tempo de docência (em anos)	Situação atual	Rede(s) de ensino que atua ou atuou	Etapas de ensino que lecionou
Safira	99	17	Aposentada (em outra profissão)	Particular	“Primário” e “Ginásio” ⁷
Cornalina	92	48	Aposentada	Particular confessional	“Primário” e “Ginásio”
Morganita	74	30	Aposentada	Particular e pública	Ensino fundamental
Petalita	73	34	Aposentada	Públicas	Ensinos fundamental e médio
Hematita	72	25	Aposentada	Públicas	Anos iniciais do ensino fundamental
Cianita	66	10	Não exerce mais a profissão	Particular e pública	Ensinos fundamental e médio
Esmeralda	63	41	Em exercício	Particular e públicas	Ensino fundamental
Fluorita	63	40	Aposentada	Particular e públicas	Anos iniciais e finais do EF e ensino médio
Alexandrita	62	41	Em exercício	Particular confessional/pública	Ensinos fundamental e médio
Lazulita	61	25	Aposentada	Pública	Ensinos fundamental e médio
Ágata	60	28	Em exercício	Públicas	Anos iniciais e finais do ensino fundamental
Turmalina	60	19	Em exercício	Pública	Anos iniciais do ensino fundamental
Anglesita	59	41	Em exercício	Particular confessional/pública	Anos iniciais do ensino fundamental
Cristal	58	30	Em exercício	Particular	Ensinos fundamental e médio
Ametista	56	31	Em exercício	Particular e públicas	Ensinos fundamental e médio
Larimar	56	26	Em exercício	Particular e pública	Todas as etapas de ensino
Turquesa	55	19	Em exercício	Pública	Ensino médio
Malaquita	52	28	Em exercício	Pública	Ensinos fundamental e médio

Fonte: Quadro elaborado pelo próprio autor, a partir de sua pesquisa de campo

⁷ O Primário e Ginásio são etapas da educação básica que, atualmente, correspondem, respectivamente, aos anos iniciais e aos anos finais do Ensino Fundamental.

. Nossas entrevistas ocorreram em espaços diversificados: algumas, nas casas das próprias entrevistadas ou de pessoas próximas às mesmas, momentos sempre regados a biscoitos, cafés, bolos, docinhos e trocas de experiências, para além dos temas da pesquisa. Outras, foram realizadas nas escolas e na sede do sindicato dos professores do estado de Minas Gerais, espaços que apresentaram dinâmicas diferenciadas, seja comprimidas pelo cotidiano escolar, seja caracterizadas por maior grau formalidade, como no caso do sindicato. Por fim, outras entrevistas foram realizadas na sede do SESC (Serviço Social do Comércio) de Juiz de Fora, em um espaço destinado ao descanso, após práticas de atividades físicas de musculação e de ginásticas. Como intermediárias desses encontros, contei com pessoas próximas, como minha tia Valentina – uma “mulher independente” e que não mede esforços a construir uma “vida ativa” da “terceira idade” – e outras pessoas conhecidas, amigas e familiares que me fizeram indicações. Como mostra a tradição antropológica, em paralelos com a bibliografia clássica (EVANS-PRITCHARD, 1978), o papel dos intermediários é essencial à investigação, de modo a construir conexões e estabelecer relações de confiança entre pesquisador e nativos.

As minhas primeiras entrevistadas foram a Sra. Cornalina, de 92 anos e Esmeralda, de 63, mãe e filha. A primeira, professora aposentada, a segunda, professora em exercício, ambas dedicadas à docência de Educação Física. Ao chegar na casa da Sra. Cornalina, um apartamento em um bairro de classe média de Juiz de Fora, junto de sua filha, ela me parou à sua porta, colocou suas mãos sobre meus ombros e me olhou curiosa: “De quem você é filho, meu filho?”. De acordo com minhas vivências, pode-se dizer que esta é uma pergunta muito comum de ser feita, nos contextos de cidades do interior de Minas Gerais, de modo que permite reconhecer e localizar os indivíduos e suas redes de relações, através do parentesco. “Mamãe! Deixe o menino entrar, mamãe!”, advertiu Esmeralda. Ao passo que a Sra. Cornalina responde: “Não! Se vai entrar na minha casa, preciso saber quem é!”. No momento, concordei com ela, entre muitos risos, e Esmeralda também teve que concordar com a colocação de sua mãe. A Sra. Cornalina estava muito elegante, às 10 horas da manhã de uma terça-feira, com o batom nos lábios, roupa de veludo, em uma apresentação de moda clássica. Seus olhos azuis intensos esperavam por minha resposta. Expliquei-me: lhe disse de quem era filho e, também, que eu e ela possuíamos um parentesco distante. Logo em seguida, fui convidado para entrar. Nesse momento, e em diversos outros, pude perceber que não era apenas um pesquisador sendo recebido, era também uma visita pessoal, e isso era fato de grande importância para Sra. Cornalina. Ela havia procurado seus documentos trabalhistas e

estava um pouco frustrada por não os ter encontrado, para poder me apresentar. Ainda sem anunciar, havia preparado um lanche, com muitos quitutes, que estavam nos aguardando, após a realização da entrevista. Além disso, o prólogo da entrevista seria de uma longa apresentação de sua casa, de seus santos, dos retratos de família e de viagens, das peças de artesanato que produzia. De fato, um encontro extremamente agradável e divertido, ao lado de sua filha Esmeralda; elas estabeleciam uma relação jocosa entre si, permitida pela sua intimidade e companheirismo. O encontro entre três gerações, sendo eu, na casa dos 20, Esmeralda, dos 60 e Sra. Coralina, dos 90 anos, proporcionou o compartilhamento de impressões sobre a sociedade, sobre as novas gerações, sobre o modo de ser de tempos diferentes ao qual fomos socializados.

O tom deste encontro, permeado pela descontração e por bons momentos, se reproduziu em grande parte das entrevistas realizadas. Ao adentrar os espaços domésticos, às vezes acompanhado por um conhecido em comum, como minha tia Valentina, percebi uma relação de abertura para com este outro, que eu representava como pesquisador. Em outro encontro, eu e tia Valentina fomos até a casa da Sra. Safira, de 99 anos, também uma parente distante. Ao chegarmos em seu endereço, localizado no centro da cidade, em um prédio antigo, de moradores mais velhos e de classe média alta, fomos informados pelo porteiro que ela estava em casa, à medida que ele fazia gestos de apreço em relação a Sra. Safira, com muita descontração. Ao batermos em sua porta, ela estava encostada em sua poltrona, ao lado da grande janela de sua sala de estar, admirando o crepúsculo com as luzes apagadas. E, assim, mirava o morro do Cristo, uma conhecida colina que serve como mirante da cidade de Juiz de Fora, e que possui uma imagem do Cristo Redentor, apoiado em uma enorme cruz. Em outro momento, nos contou que todos os fins de tarde ela o apreciava, fazendo preces de agradecimento por sua vida.

Nesse momento, a Sra. Safira se levantou vagarosamente e caminhou até o nosso encontro, com as debilidades da idade avançada, e com as mãos sobre o rosto, denotando estar envergonhada. Disse: “Meu Deus, o que estou fazendo da minha vida? Eu me esqueci que vocês vinham hoje!”. Estava preocupada com seus cabelos despenteados, segundo ela, também, por estar vestida com seu pijama. Eu me expliquei longamente, que não queríamos incomodá-la e que não havia com o que se preocupar, ao passo que ela manifestava ser uma alegria me receber. Ao entrarmos em seu apartamento, a todo tempo, ela alegava que sua casa estava suja e desarrumada – mesmo que fosse visível o contrário. As preocupações da Sra. Safira era uma forma de expressar, também, a importância de nossa presença, de modo a

requerer uma adequada apresentação pessoal, de sua casa, e o oferecimento de um lanche especial.

Naquele dia, o trabalho de sua memória estava concentrado nas lembranças de sua mãe, de modo que foi necessário um esforço para trabalhar com suas lembranças da docência. A Sra. Safira é uma imigrante árabe, nascida na Síria e naturalizada no Brasil, e sua história de vida demarca a resistência que foi chegar nessa terra estrangeira, o que a conduzia a ressaltar a força pessoal de sua mãe, uma mulher que enfrentou o patriarcado islâmico para chegar até aqui. Ao término da entrevista, sua vizinha chegou em sua casa, uma mulher octogenária, que lhe fazia companhia para dormir – uma solidariedade expressa entre mulheres idosas viúvas e que moravam sozinhas. Quando estávamos indo embora, a Sra. Safira insistiu para que eu comprasse o apartamento ao lado do seu, pois estava vago há muito tempo, e porque a localização era excelente e a qualidade do apartamento muito boa. Nesse momento, tia Valentina entrevistou e fez uma brincadeira, dizendo que quando eu ganhasse na loteria, iria comprar! A Sra. Safira e sua vizinha foram nos acompanhando até o elevador, com os braços estendidos, pedia que voltássemos mais vezes e, de certa forma, demonstrava que queria mais de nossa presença.

A Sra. Safira e a Sra. Cornalina representam mulheres do início do século passado. Seus modos de recepção, em seus domínios domésticos, as posturas e preocupações e, de forma marcante, o uso rígido da Língua Portuguesa⁸, em suas conjugações e concordâncias gramaticais ao elaborar a fala são traços que me remeteram ao processo de “socialização europeizante”, ao qual possivelmente elas foram submetidas. Essa socialização civilizatória, observada através de seus gestos, comportamentos e narrativas pode ser compreendida pelo período de suas juventudes e amadurecimento vivenciados entre a Primeira República (1889 – 1930) e Era Vargas (1930 – 1945), períodos caracterizados por seus modos específicos de atribuir prestígio (FREYRE, 2003) através de noções europeias de civilidade e urbanidade. Tais noções se acentuam, ainda, pelas práticas dessas mulheres em profissões seculares, professoras, assim como, por suas respectivas posições de classe, integrantes de uma classe média alta. Dessa forma, elas representam o seu próprio tempo, não apenas pelas suas atividades do trabalho-memória (BOSI, 1979), mas também pelas formas com que esse trabalho se relaciona com o grupo ao qual pertencem e pertenceram.

Algo a ser destacado, sem dúvidas, é que os encontros com a Sra. Cornalina e Sra. Safira podem ser retratados, até certo ponto, à luz da questão da solidão moderna da velhice

⁸ A Sra. Safira, ainda, relatou que, ao chegar no Brasil, ela e seus irmãos foram proibidos de fazer o uso da língua árabe, por parte de sua mãe.

(CHAUI, 1979). Pensando-se sobre isso, é possível indicar que as visitas representaram a oportunidade de falarem de si e de suas conquistas pessoais, ao traçarem, durante algumas horas, as suas próprias autobiografias, pautadas por: casamentos, trabalho, filhos e netos, ganhos materiais, formas de sobrevivência, viagens, obras de caridade, entre outros. Esses foram temas presentes durante os encontros, que vinham de forma recorrente à tona, de forma a ultrapassarem as questões levantadas pela entrevista em si. Essa possibilidade, de enunciarem a própria história, se torna remota pelo modo com que a velhice tem sido organizada na modernidade, em seus graus de isolamento e rompimento de laços sociais (ELIAS, 2001). E por isso, percebi que as escutas, com a Sra. Cornalina e Sra. Safira, deram sentido ao fato de que rememorar também ascende um apelo pela vida, através do tempo presente.

Essas reflexões foram importantes, durante o campo, para observar os diferentes níveis de receptividade que vinham ocorrendo nestes encontros: posso dizer que quanto maior a idade da entrevistada, maior era sua receptividade e disposição em compartilhar suas memórias. Certamente, alguns fatores pragmáticos são explicativos, como a disponibilidade que possuíam em compartilhar as horas de seu dia. Mas, há, aqui, uma relevância em relacionar o fenômeno etário com os diferentes graus de disponibilidade para a realização do trabalho da memória. Em uma sociedade, como bem observou Ecléa Bosi (1979), que marginaliza os velhos, em sua situação de impossibilidade de realização desse trabalho, algo tão caro para a existência dos sujeitos lembradores e dos sentidos atribuídos à senioridade, a presença de um indivíduo, como um pesquisador, disposto à escuta, resulta em uma relação de proximidade e receptividade que vai se estabelecendo durante algumas horas do dia.

Além disso, nessas ocasiões, das entrevistas realizadas em ambientes domésticos, a introdução das casas foi um modo de apresentação dos gostos e crenças de suas donas. A presença de santos, orixás como Omulu, quadros de Jesus Cristo e de caboclo da Umbanda, de uma imagem voluptuosa de Nossa Senhora do Carmo, imagens diversas de Santo Antônio, entre outros, também representam a religiosidade dessas mulheres e suas formas de devoção (em sua maioria, católica), que transpassam suas narrativas, inclusive como modo de significar a docência enquanto missão espiritual.

Visitei Fluorita, de 63 anos, em seu apartamento localizado no centro da cidade, onde vivia com outros familiares, incluindo sua irmã, também trabalhadora da Educação. A mesa do café da tarde estava posta, com muitos e diferentes quitutes. Ela me convidou para o lanche, dizendo que isso tornaria nossa conversa mais agradável. Mais uma vez, a

comensalidade foi confirmada como prática muito relevante para a realização das entrevistas, alicerçada em valores de acolhimento e cuidado, entre pesquisador e entrevistadas. Fluorita é umbandista e também frequentadora do espiritismo kardecista, em alguns momentos relatou como a espiritualidade lhe auxiliou, através da falange espiritual dos pretos velhos, para que conseguisse se dedicar a uma turma considerada “problema” na escola em que trabalhou, devido aos altos níveis de indisciplina de seus alunos.

Fluorita: Voltei para a prefeitura, em dois mil e pouco [ano], não lembro direito. Naquela época eu não conseguia trabalhar, porque eu tinha um problema espiritual grande. E as crianças pareciam... parecia que tinha uma bomba dentro da sala de aula, Rafael. Eu não conseguia, não conseguia. Onde eu ia, eu não conseguia. Eu desisti de dar aula. Aí voltei em dois mil e sete e já estava fazendo tratamento tanto no Kardecismo quanto na Umbanda também.

Pesquisador: Olha, que legal. Foi isso que te levou para Umbanda?

Fluorita: Foi. Aí eu consegui. Fui no [centro de Umbanda] Pai Antônio. Aí eu consegui dar aula. Eles me deram a turma pior que tinha. Pior! Mas a pior que tinha! Aquela que ninguém quer, pois eu estava entrando [na rede pública municipal]. E eu adorei aquela turma. Eu amei aquela turma. Aí eu lembro, no final do ano, a professora de Artes me disse assim: ‘Fluorita, quando eu entrava na sua sala eu chorava até. Meu Deus, não! A sala da Fluorita, não! Agora, no final do ano, eu falei assim: meu Deus, que dia que é a sala da Fluorita mesmo?’ [risos]. Olha, que coisa! Mas eu não trabalhei sozinha. Os vovôs [pretos-velhos] sempre perguntavam pelos alunos. Não entendi [na época]. [Mas] eles trabalharam junto comigo. Eu fui só um instrumento. Então, foi muito interessante. E era uma turma que tinha menino assaltante. Era [escola] de periferia. E tinha um menino esquizofrênico, tinha surdo dentro da sala. Tinha outro que tinha ouvido o pai suicidar e que dava problema também. Tinha crianças com desenvolvimento atípico. Mas, no final foi tão gostoso, a gente conseguiu tanta coisa boa. E eu achei muito interessante, Rafael, que não foi só a minha turma que foi ajudada. No conselho de classe, os professores [diziam] assim: ‘fulaninho? Tá lendo?! Tá quieto na sala?! Não acredito!’. A espiritualidade trabalhou na escola inteira, impulsionando os meninos. E era uma época também que eu ‘tava separando, então, eu me entreguei à turma de coração mesmo. Eles [os espíritos falangeiros da umbanda] me ajudaram muito e foi muito bom. Deu tudo certinho, graças a Deus.

(ENTREVISTA EM CAMPO, REALIZADA COM A PROFESSORA APOSENTADA FLUORITA, 63 ANOS).

Esse excerto revela uma interpretação da docência como forma de dádiva, intermédio com o sagrado e uma missão espiritual, que está presente em algumas narrativas – isso em concordância com a bibliografia que destaca esta interpretação como uma fase na história dos sentidos do magistério (LOURO, 2003; NOVOA, 1989).

Em continuidade, ressalta-se que, nas entrevistas que realizei em ambientes domésticos, pude observar o que Maria Letícia Mazzuchi Ferreira (1998) denominou por casas-testemunho, uma forma de organização e disposição de objetos nos domínios domésticos como estratégia simbólica de conformar seus léxicos de pertencimento, na garantia e manutenção da identidade ameaçada devido à passagem do tempo. A casa, como registro do passado, transforma-se em um elo com a memória, testemunho dos ritos de passagem, abrigando objetos biográficos. Mas para além disso, a decoração interna das casas é um instrumento de apresentação de crenças, iconografias e representações coerentes com as personalidades de suas donas.

Na sala de estar de Petalita, de 73 anos, em sua casa também localizada em um bairro de classe média da cidade, há um grande quadro de Che Guevara e outros objetos que remetiam à luta política de esquerda. Sindicalista e ativa na militância política, ela me relatou repressões e censuras que viveu durante o período da Ditadura Militar (1964-1985), no exercício de sua liberdade de pensamento e opinião e, inclusive, com implicações ao exercício de sua docência e suas práticas de ensino⁹. Em outra ocasião, em meu encontro com Larimar, moradora do centro de Juiz de Fora, fiquei encantado com a decoração de seu apartamento e dirigi elogios a ela – motivo que a deixou contente. Em sua sala de estar, havia bonecas de Frida Kahlo, artesanatos com cores vibrantes e um altar sincrético. Em um momento da entrevista, como retratado abaixo, Larimar retornou ao fato de ter elogiado a decoração de sua casa, relacionando isso à importância de sua independência financeira, conquistada pelo seu trabalho na docência.

Pesquisador: O que é ser professor, professora para você? E como é ser mulher na sala de aula?

Larimar: Olha, eu ser professora é ser eu. Eu não consigo, está entranhado. Até o jeito como eu converso, como eu falo, como eu penso, sabe? Como eu gesticulo. Está tudo misturado. O que eu sou hoje, a profissão de professora me fez. Quer dizer, desde a graduação. Adoro a Universidade Federal de Juiz de Fora. Adoro essa

⁹ Neste excerto, é interessante destacar que a “liberdade de cátedra”, em relação à transmissão, produção e divulgação do conhecimento, é um direito constitucional conquistado após o período da Ditadura Militar, no Brasil, pela conhecida Constituição cidadã de 1988.

parte [acadêmica]. Eu não desvinculo. Larimar é professora e tenho orgulho. Tenho! Tenho orgulho, mas agora eu estou na parte da tristeza da profissão. Pelos desacatos que são constantes. Então, assim, isso... eu acho que com a idade, pesa. Pesa, porque eu acho que a gente vai ficando um pouco mais sensível em relação a essas coisas. Choca mais.

[...]

Larimar: É muito ruim você não ser respeitada naquilo que você é, naquilo que você está fazendo. E como mulher, eu acho que é mais difícil ainda. Eu sou mulher baixinha. Então, quer dizer, é muito mais fácil para um professor, eu acho, ter uma questão da disciplina, do respeito. Até de dar medo. E eu coloco [a expressão] ‘medo’ como uma forma que alguns utilizam para... para que aquilo funcione. Mas eu não consigo, eu não sei o que fazer. Ser mulher na sala de aula... [pausa de reflexão] é muita mulher na escola, né? É. A educação é feminina. Pois é. É feminina. Mas, ao mesmo [tempo]... eu acho que é preciso um longo período de maturidade, daquela ideia de que mulher só dá para ser do lar ou professora. Como quando formava as normalistas. Eu me sinto muito ofendida quando falam que eu sou professorinha. Ah! Não sou professorinha, não!

Pesquisador: É mesmo?

Larimar: Eu não gosto. Nossa Senhora! E me pega. E porque... É questão do diminutivo, serve para diminuir mesmo. Bem, ser mulher... eu acho que, no trabalho, na escola, tem algumas coisas que me pegam. Às vezes, eu vejo alguns professores dizendo, professoras dizendo: ‘ah! Os meus filhos não fazem isso!’. Eu fico assim: ‘claro que não! Seu filho nem estuda na escola pública! Claro que não!’. Aí, isso dói. Mas, é bom também. Eu adoro, é o lugar onde eu me realizo e, assim, eu tenho... eu não ganho... a gente não ganha grandes salários. Mas, eu tenho a exata noção do valor desse dinheiro. Do tanto que ele é significativo, que ele me permite que você chegue aqui na minha casa e diga que a casa é fofa. [...] Isso é importante. Não no sentido consumista da coisa, não, mas daquilo que eu acho que ‘a gente professor’ deveria ter. Poder viajar, poder sair, poder ter acesso a várias coisas que não dá. Embora a gente tenha muito mais que os nossos alunos, mas... não é suficiente. Eu acho que é limitado. É a formação, o tal do capital social, da sociologia. Às vezes ele fica aquém daquilo que eu acho que a gente poderia ter, poderia fazer.

(ENTREVISTA EM CAMPO, REALIZADA COM A PROFESSORA NA ATIVA LARIMAR, 56 ANOS)

Esse trecho da entrevista é revelador de diversos temas que serão abordados neste trabalho: a independência feminina através da docência, os sentidos de ser mulher na

Educação básica, a socialização identificatória¹⁰ (DUARTE, 1987) dessas professoras ao longo de suas trajetórias. Além disso, os sentidos dos estigmas atribuídos à figura da “professorinha”, como ideal de profissão e comportamento feminino, neste excerto, são problematizados de modo a indicá-la como categoria que opera a inferiorização da mulher e da profissão docente. Em outro momento de nossa pesquisa, como veremos adiante, esta categoria é usada, por uma de nossas interlocutoras, como forma de expressar o saudosismo de uma época em que as “professorinhas” eram formadas nos cursos normalistas.

Bem, em linhas gerais, através desses comentários, é considerável observar que os ambientes domésticos de minhas interlocutoras, e seus cômodos publicizáveis foram importantes para a descrição dos contextos de realização da pesquisa, assim como, para uma aproximação entre pesquisador e sujeitas de pesquisa. A decoração de suas casas e apartamentos se torna, aqui, objetos etnográficos (EVANS-PRITCHARD, 1978), ao apresentarem, de certa forma, suas crenças e ideias.

Em outros ambientes de realização das entrevistas, essa observação do espaço não se fez tão significativa. Ao adentrar os espaços das escolas ou do sindicato dos professores, a impessoalidade era o princípio da relação estabelecida. Mas, isso não representou ausência de acessibilidade, inclusive institucional. Em novembro de 2024, realizei a entrevista com a professora Turmalina, de 60 anos, em uma “janela” de horário que ela possuía na escola estadual em que trabalhava – jargão popular entre os professores, que significa um horário vago entre duas aulas. Ao chegar na escola, fui recebido por Juliana, irmã de Fluorita, e supervisora da escola, localizada numa região mais central da cidade. Ela me apresentou a vários funcionários, me explicou o funcionamento da escola, conversamos sobre os desafios da educação, demonstrou muito carinho pelos estudantes e as boas-vindas dirigidas a mim eram constantes. Ao encontrar com Turmalina, percebi que ela apresentava cansaço e, depois, queixou-se do esgotamento físico e mental advindo da profissão – queixa, essa, presente em outros relatos. Após realizarmos a entrevista, outras professoras chegaram à sala dos professores, próximo ao horário do recreio, e havia ali um elemento comum, como estratégia de sobrevivência do cotidiano exaustivo: o uso do humor. Quando Turmalina explicou o trabalho de mestrado que estava realizando para sua colega, ela exclamou: “nunca mais ele vai querer ser professor!”, aos risos, e me disse para que não me assustasse, pois não existe

¹⁰ O antropólogo Luiz Fernando Dias Duarte (1987) desenvolve o conceito de “socialização identificatória”, de modo a superar os determinismos sociológicos, sendo este conceito, portanto, relacionado às trajetórias individuais de ressignificações das normas, criando-se identidades que são produtos intermediados pela cultura e pelas singularidades subjetivas.

professor que é “normal”. As referências jocosas à loucura correlacionadas à docência e ao magistério são frequentes, como estratégia, também, de identidade e solidariedade: uma forma de aliviar as tensões do cotidiano, através de noções de coletividade.

Em outro momento, quando fui me encontrar com Ágata, de 60 anos, em uma escola de um bairro mais afastado da cidade, ao chegar, percebi que minha presença era aguardada e estava avisada. Um funcionário, de serviços gerais, já estava no portão à minha espera e perguntou-me se era o convidado da professora Ágata. Disse que sim, pedi licença e ao entrar, ela estava sentada no refeitório, com a caneta na mão, corrigia provas ao lado de seus alunos (crianças, dos anos iniciais do ensino fundamental). Eles praticavam exercícios na aula de Educação Física, no próprio pátio da escola e, quando passamos, saudaram Ágata com afeto e muito agitados.

Em outras duas escolas, particulares, as normas para minha entrada foram mais rígidas, demonstrando uma formalidade maior para as visitas externas – mas, ainda assim, o acolhimento ocorria. Ainda refletindo sobre essa receptividade, com o passar do tempo, comecei a perceber que se tratava, também, de uma relação intergeracional – entre pesquisador e interlocutoras – que se estabelecia pelos encontros. Em muitos momentos, recebi conselhos sobre meu futuro profissional, desde o abandono da docência até estratégias para que possa ser melhor remunerado, e, de forma frequente, diziam que era muito novo e teria muitas oportunidades, ao longo da minha vida e que, para isso, continuasse a estudar e/ou se aperfeiçoar. Como hipótese, sugere-se que o fato dessas mulheres estarem envolvidas, de forma identificatória, com a prática de ensinar, implica em uma maior elaboração da sensibilidade em relação ao outro, a partir da importância atribuída à educação e seus impactos nas trajetórias individuais. Para além das entrevistas, esses encontros revelaram um senso, em diferentes níveis, de reconhecimento e acolhimento para com o pesquisador. O que pode ser exemplificado, como dito, no sentido da diferença etária, pelas conversas, conselhos e trocas simbólicas, que eram orientadas pela transmissão de suas experiências.

Por fim, algumas entrevistas foram realizadas na sede do SESC (Serviço Social do Comércio) da cidade, que oferece serviços de lazer, artes e esporte para a população de Juiz de Fora. Em duas oportunidades, e em diferentes momentos, encontrei, junto de minha tia Valentina, com suas colegas Morganita e Cianita: a primeira, professora aposentada de 74 anos e a segunda, professora fora de exercício de 66 anos. Os encontros ocorreram durante o encerramento de suas rotinas de exercícios. Para além das atividades físicas, esses momentos na instituição representam a oportunidade de socialização entre pares, no caso, mulheres da

“terceira idade”.

Em uma mesa de ferro em rococó, do lado externo, com guarda-sóis, elas me aguardavam, em um ambiente de descontração. As conquistas pessoais dos filhos foram a tônica de alguns momentos do encontro com Morganita, em conversas paralelas com outras frequentadoras do ambiente: carreiras militares, aprovações em concursos públicos, viagens para o exterior. Já durante o encontro com Cianita, ela e tia Valentina discutiram, brevemente, sobre os cuidados com a pele, os segredos para ter boa-disposição “apesar” da idade e, também, sobre um evento de cinema francês que estava para acontecer na cidade, ao qual demonstraram interesse em participar.

Diante suas colegas, tia Valentina, de 78 anos, era apontada como um exemplo de bom envelhecimento: ela contou que o fato de manter sua rotina ativa, apesar da aposentadoria, com a participação em diferentes projetos coletivos (que contam com rodas de conversas, grupos focais, entre outros) e em eventos de lazer (como bailes de dança) é fator central para seu desempenho – “não tem muito mistério”, ela dizia. Para além desses temas, também comentaram de forma passageira alguns eventos relativos à esfera pública: como as políticas governamentais, em seu âmbito nacional, e a governabilidade do atual mandato. Em relação a isso, houve, também, rápidos momentos de tensão, pois tia Valentina se declara, abertamente, uma mulher de esquerda e defensora de suas bandeiras, enquanto Cianita tecia críticas a esse grupo, de forma que se declarava neutra em relação aos assuntos políticos. Logo, o desconforto foi superado, pois Cianita, ao perceber que a posição de tia Valentina se estendia ao seu familiar presente, contou que ambas mantêm uma relação de civilidade enquanto à discussão sobre política, e que ela compreende que tia Valentina é uma pessoa decidida, de posições fortes e firmes. “Não vale a pena discutir muito sobre isso”, sentenciou. O assunto se iniciou quando me contavam que, no domingo anterior ao nosso encontro, foram ao Cine-Theatro Central (um teatro histórico e imponente, de arquitetura neoclássica, localizado no coração da cidade, sendo o teatro mais conhecido de Juiz de Fora) para assistir um espetáculo de música que homenageava a obra de Chico Buarque. Cianita, que também é pianista, compartilhou ser uma admiradora da obra de Chico Buarque, apesar de discordar de seus conhecidos posicionamentos.

O contexto presenciado no SESC, a partir desses encontros, pode ser pensado como exemplo de um ambiente em que a “terceira idade”, enquanto projeto de velhice ativa, é vivenciada. Isso em interface com outros ambientes que estabelecem essa possibilidade e receberam atenção dos estudos da antropologia brasileira, como os bailes de dança cariocas,

que foram objeto de etnografia da antropóloga Andrea Moraes Alves (2004), ao investigar as sociabilidades de mulheres na velhice. Ao abordar esse tema, em diálogos com a sociologia dos ciclos de vida e, em seguimento, com um histórico dos discursos gerontológicos, a autora nos indica que:

Embora a padronização dos comportamentos por faixas etárias ainda esteja vigente nas sociedades contemporâneas e o acesso a determinados bens e serviços ainda esteja calcado na divisão da população em categorias de idade, devemos entender que os comportamentos aprovados mudam ao longo do tempo e em contextos distintos, assim como podemos esperar que existam, dentro de certos limites estruturais, formas individuais de manipulação da apresentação da idade, seja através de um controle sobre o próprio corpo – cada vez mais desenvolvido através das tecnologias oferecidas pela cirurgia plástica, cosméticos, exercícios físicos e dietas – seja através da adoção de estilos de vida anteriormente caracterizados como próprios de determinados grupos etários e expressos através da moda ou da música, por exemplo. (ALVES, 2004, p. 12)

Esses apontamentos são ricos para nossa pesquisa, à medida que caracteriza a experiência da velhice de muitas de nossas entrevistadas, a partir de performances que corroboram com a noção de “vida ativa”. Pelas novas formas de gestão da velhice na contemporaneidade, centradas, justamente, nessas performances individuais, como conceitua Guita Debert (2020), percebe-se que as práticas hedonistas e de cuidado corporal são significantes importantes à nova imagem do envelhecimento, de um processo de decrepitude e gestão de doenças, para um processo de manutenção vigilante das práticas corporais e da expressão de um “espírito jovem”. Assim, a manutenção das capacidades físicas e a valorização de uma “vida ativa” é presente nos momentos de encontros, com nossas interlocutoras, assim como, seus discursos e autorepresentações, alinhados com a concepção de “terceira-idade”, entendida, aqui, como velhice “rejuvelhecida” e independente (PEIXOTO, 1998). Essas considerações apontam para algumas características do universo simbólico compartilhado por essas mulheres, assim como, de suas identidades individuais, nas vivências que nos compartilharam sobre como lidam com o processo de envelhecimento.

Em diálogo a essas descrições e momentos em campo e, especialmente, sobre a menção dessas formas de gestão individuais da velhice, podemos citar as contribuições de Gilberto Velho (1987) que demonstram como a autorrealização e autonomia (relativa, em relação à estrutura social) dos indivíduos é princípio que orienta a experiência moderna, assim como, possibilita a heterogeneidade de referências à construção de identidades, a partir de

instituições como família, trabalho, Estado, religião, entre outras. Essa concepção de identidade relacional, abordada por Velho (1987), em face às instituições sociais e seus valores, permite-nos pensar sobre a questão da subjetividade, em nosso contexto de pesquisa, que é relacionada com as diversidades presentes em sociedades urbanas e, também, dimensionada pelo individualismo¹¹. O que se manifesta nas diferenças presentes nas trajetórias das professoras, suas narrativas sobre as mesmas e as relações estabelecidas com suas diversas identidade.

Em conclusão, espera-se que esses comentários sobre o campo e algumas descrições sobre os encontros ilustrem, de forma introdutória, as participantes deste trabalho, enquanto um grupo social heterogêneo e com trajetórias de vida demarcadas pela docência. Com isso, no próximo tópico, apresentaremos essas trajetórias e alguns depoimentos das professoras, de forma a buscar relacioná-los com as consequências de um momento da história da docência: sua feminização.

1.2 – Abordagens históricas sobre gênero e docência: os sentidos de ser “professorinha” e suas contradições

Para avançarmos sobre o nosso debate acerca da construção histórica em torno de gênero na docência, é necessário, antes, algumas ponderações sobre a educação escolar. Na teoria sociológica sobre educação, percebemos que ela, em seu sentido amplo, é responsável para um grupo social da promoção de sua coesão e continuidade no tempo através da transmissão de cultura entre gerações, tais quais, de suas transformações a partir da experiência coletiva, que ocorrem em diferentes modelos pedagógicos e em diferentes povos (DURKHEIM, 2014; LAVE, 2015; LEVINSON, 2011; MEAD, 2013).

No contexto das sociedades urbanas e industriais, ela apresenta-se como instituição e forma social específica em seus ritos de passagem e à socialização das novas gerações, representante de procedimentos que instrumentalizam marcas sociais, culturais e psíquicas imprescindíveis às noções de Estado-Nação (PEREIRA, 2017). Sobre isso, pode-se dizer que a forma escolar representa uma configuração histórica particular, em que as regras impessoais e a autonomização da relação mestre-aprendiz e do próprio processo de aprendizagem são

¹¹ O individualismo, nesse excerto, refere-se à ideologia liberal moderna e/ou aos modos de vida permitidos pela urbanização e modernização das sociedades, em que o indivíduo possui determinada autonomia em relação ao todo para pensar suas trajetórias – o que lhe permite interagir com múltiplas e diferentes instituições e atores sociais.

orientadas para a adequação à relação indivíduo-Estado (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001). No âmbito de sua gênese – o processo de urbanização e consolidação do Estado moderno, nos territórios europeus –, a forma escolar fomenta o desenvolvimento de “civilidades” (comportamentos sociais aceitos) e o maior alcance da literacia como competência valorizada. E, assim, estrutura-se a partir das premissas de dominação através da razão (como desdobramentos das práticas iluministas) que se estabelece com as necessidades da cidadania (BARLETT, 2011). Portanto, as noções sobre “civilização” e a expansão da especialização científica atribuem à “aquisição” de cultura as qualidades de um determinado comportamento, valorizado pela história das sociedades europeias, sintonizadas às artes e às literaturas, à ciência, à elaboração de um tipo de linguagem, à valorização de um modelo de razão e de um tipo de autocontrole das emoções (ELIAS, 1994). A questão da aprendizagem (ou transmissão de cultura), nesse paradigma, conformou a escola como local privilegiado para a produção da hegemonia dos saberes e da padronização de comportamentos (LAVE, 2015; JEWETT, 2011), assim como, do surgimento da função “professor” – em suas continuidades e descontinuidades à função do “mestre” de ofício e do mestre sacerdotal (APPLE, 1995; LOURO, 1991; 2003; NOVOA, 1989; VICENT; LAHIRE; THIN, 2001).

Para compreendermos essa forma escritural-escolar, é considerável estabelecer comparações com outras formas de transmissão de cultura. Por exemplo, nas formações sociais orais, como indicam Vicent, Lahire e Thin (2001, p.23), a transmissão cultural ocorre indissociavelmente à prática, estruturadas em um corpo mítico-ritual, “imanente às situações”, “endógeno” e detido em “estado incorporado”. Essa valorização e centralidade da prática, nos procedimentos do cognoscível, configuram um lugar diferenciado à experiência social e à cultura vivida que, a partir da tipologia apresentada pelos autores, confere aos “anciãos” e às suas gerações um lugar prestigiado e privilegiado à transmissão dos saberes (FORTES, 1992; DEBERT, 1998).

Por outro lado, a formação social escritural-escolar organiza-se, diferentemente, pela “objetivação/desincorporação/ desligamento/ separação dos saberes” (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001, p.24) implicando, portanto, uma menor centralidade da experiência e da cultura vivida à função do sujeito transmissor. Isso se justifica, pois:

A escrita que permite a acumulação da cultura até então conservada no estado incorporado torna cada vez mais indispensável a aparição de um sistema escolar. Com a generalização das culturas escritas em campos de práticas heterogêneas, a

escola torna-se o lugar cada vez mais central, o ponto de passagem obrigatório para um número cada vez maior de sujeitos sociais que se destinam a tipos de atividades e a posições sociais muito diferentes (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 28).

Aqui, cabe observar que a questão da desincorporação da experiência, da cultura vivida e da prática social e, também, os diferentes sentidos que lhe são atribuídos em diferentes sociedades, pode ser relacionada, como veremos mais detalhadamente adiante, com o lugar ocupado pelos velhos, de acordo com a importância que lhes é atribuída como sujeitos transmissores da cultura de um grupo. Por isso, esse fato inspira reflexões sobre o fenômeno da autoridade na velhice, na contemporaneidade, de modo que a forma escolar-escritural, ao menos em seu tipo ideal, ao desincorporar os saberes da experiência vivida, profissionaliza os sujeitos que, de forma exemplar, serão responsáveis publicamente pela transmissão da cultura: os professores e as professoras. Na forma escritural-escolar, a formação acadêmica, em cursos técnicos ou de ensino superior, é o critério que cabe à legitimação desses sujeitos em sua função transmissora. O que coube, a este trabalho, investigar, então, qual seria o lugar da experiência e do envelhecimento a esse grupo profissional, a partir de suas próprias narrativas e vivências.

Pensando sociologicamente essa questão, denota-se à função da docência uma instrumentalidade para a reprodução cultural a partir da transmissão e aquisição de significados simbólicos, que se operam, essencialmente, por critérios técnicos e seculares e através da relação intergeracional. Por isso, a escola, enquanto instituição secular, nas etnografias e análises despontadas pela antropologia social (PEREIRA, 2017), se baseia na agência do professor que enquanto um grupo profissional possui estatuto e constituições históricas próprias, assim como, representações que o conforma. Sob a forma social escritural-escolar, observa-se a consolidação deste tipo de sujeito, responsabilizado pelo ensino e pela transmissão de heranças culturais às novas gerações e que adquire tal função – em dimensões de prestígio e desprestígio – por um processo de profissionalização, que emerge, nos séculos XVI e XVIII, em países da Europa, como a França e, no Brasil, em geral, ao final do século XIX para o século XX (LOURO, 1991; 2003; PEREIRA, 2017; VICENT; LAHIRE; THIN, 2001). Esse processo de profissionalização é responsável, entre outras coisas, pelo enfraquecimento da agência da Igreja Católica na educação evangelizadora das novas gerações, de forma que o ensino público vai, de forma cada vez mais marcante, se tornando laico e secular (LOURO, 2003).

Logo, com o intuito introdutório de demonstrar as especificidades da educação moderna e suas implicações à docência, nos compete, agora, discorrer sobre as relações entre docência e gênero, em seu momento histórico de feminização. Devido sua expressividade, a feminização do trabalho docente é objeto de diferentes pesquisas no campo da Educação, em interdisciplinaridade às ciências sociais (APPLE, 1995; 1997; GARCÍA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005; LOURO, 2003; NOVOA, 1989). Na abordagem da divisão sexual do trabalho, em sociedades que organizam o trabalho pela especialização de funções e, portanto, estruturadas pela solidariedade orgânica ou pelas divisões de classe (DURKHEIM, 2010; MARX, 2013), é notório esse fenômeno em diferentes contextos nacionais (como Estados Unidos, Inglaterra, Portugal e Brasil). Assim, por feminização da docência, alguns elementos em comum podem ser abordados, tais como: a proletarização docente pela expansão da burocratização e formalização do ensino; as relações entre divisões de gênero e políticas de controle social; as conexões com a ideologia patriarcal e a hierarquização dos status ocupacionais; as resistências sindicais em busca de autonomia e suas interfaces com o feminismo (HYPOLITO, 1995).

Diante disso, observa-se que, no Brasil, a feminização da docência é fortemente demarcada pelas políticas de laicização do ensino da Primeira República (1889 a 1930), em suas continuidades ao longo do século XX, pelos investimentos na formação docente e pela expansão, no território nacional, das escolas normalistas – uma formação técnica ao magistério, que foi sendo destinada majoritariamente às mulheres concluintes do segundo grau (etapa do ensino básico, hoje, correspondente ao ensino médio). Essa tendência, de ingresso massivo de mulheres aos cursos de magistério, ilustra um processo histórico-cultural – que é corroborado pelas histórias de vida e depoimentos de nosso trabalho – ao qual há uma simbiose, localizada nesse período, entre representações coletivas sobre a docência e suas práticas profissionais com os atributos tradicionalmente associados às mulheres, em contextos familiares e da maternidade. O espírito de modernização vigente, como projeto da Primeira República, e a nova divisão social do trabalho nos ímpetus do desenvolvimento capitalista do Brasil, especialmente durante a década de 1920, moldou uma nova visão sobre escolarização enquanto progresso, em que as mulheres desempenhariam importante papel como professoras normalistas. Assim, os cursos normalistas:

(...), abriram para as mulheres uma possibilidade de exercício profissional fora do lar, exercício este que encontrou no magistério público um campo privilegiado. Tratava-se de um trabalho de turno único, o que permitia à mulher continuar com

sua tarefa fundamental, a maternidade e a educação dos filhos (PRATTA, 2002, p. 173).

Outro debate despontado a partir desse processo histórico-cultural diz respeito às representações das identidades docentes, conformadas ao universo simbólico do feminino. Os “diferentes regimes do eu” e “formas de subjetivação” de professoras perpassam, nas diferentes pesquisas científicas acerca disso, por definições conceituais que se dividem ora pela chave analítica do controle estatal, patriarcal, colonial e midiático, ora pelos valores tradicionais atribuídos nas relações de gênero (GARCÍA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005; LOURO, 2003) que “fabricam” a conduta de um tipo especial de sujeito.

[...] as identidades docentes não se reduzem ao que os discursos oficiais dizem que elas são. Eles [docentes] não são mais que meros formadores de cidadãos, como querem as políticas curriculares oficiais. Negociam suas identidades em meio a um conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais, os discursos que de algum modo falam do que são e de suas funções. (GARCÍA; HYPOLITO, VIEIRA, 2005, p.48)

Portanto, abordar as vicissitudes do processo de formação de identidades docentes, no âmbito das trajetórias individuais, permite a construção de dados sobre um grupo que possui um tipo particular de status, com uma função especializada à ordem secular das sociedades e simbolizada por tradições que compõem representações sobre o feminino. Por isso, abordar as trajetórias de professoras, através de suas vivências e narrativas, é também relacioná-las com os processos simbólicos que atuam ao campo da educação, nas sociedades urbanas, e que se implicam ao processo histórico de feminização da docência.

Através desses fatos despontados pela bibliografia, retornamos às narrativas de nossas interlocutoras. Ao serem questionadas sobre os significados de ser mulher na docência e de ser trabalhadora da educação básica, elas apresentaram algumas categorias e, uma, em especial, nos chamou a atenção para os propósitos deste trabalho, devido seu caráter emblemático: “professorinha”. Categoria, essa, que intitula esse trabalho através de uma pergunta, pois os sentidos de “professorinha” são contraditórios e apresentam controvérsias, em seus enunciados. A primeira vez em que essa categoria é apresentada, ao longo da pesquisa, remete ao passado da Sra. Cornalina com seu falecido marido.

Sra. Cornalina: Na minha época, eu tive o comando do curso primário.

Pesquisador: A senhora lecionou para crianças e adolescentes?

Esmeralda: [Ela fez] O Normal, é o que chama Normal.

Sra. Cornalina: Até noturno, eu fazia substituição de professores, porque, na minha época, o meu registro de trabalho tem artes, além de educação física, eu lecionei, desde mil novecentos e cinquenta e seis [1956], artes domésticas, trabalhos manuais. [...] Só que eu não achei os meus documentos, vou te contar!

Pesquisador: Sem problemas, a gente não vai precisar.

Sra. Cornalina: Eu não tenho os meus mais. São as lembranças. Em mil novecentos e cinquenta e seis [1956], eu tive registro de professora de trabalhos manuais e artes, a partir da educação física. E, à noite, [no] noturno, eu dava trabalho para os alunos que eu substituí. Às vezes, professor que faltava ou que adoecia, eu estava sempre de plantão.

Esmeralda: Mas isso tem até hoje, mamãe. Falta um. ‘Você pode pegar duas turmas juntas?’ ‘Eu pego’. Tem professor que não pega, mas isso ainda existe. ‘Faltou o professor, passou mal hoje de manhã, não tem como vir. Teve dor de barriga, caiu, não tem como vir’. Então, a gente está sempre cobrindo.

Sra. Cornalina: Na minha época também. Noturno tinha trabalhos manuais e artes também. Entendeu?

Esmeralda: Que é EJA [Educação para Jovens e Adultos] hoje, o EJA, que a gente chama.

Sra. Cornalina: Pois é. Para adultos, as artes eram diferentes. Fotografia, trabalho de montagem, criatividade. E nessa turma noturna, porque eu conheci um aluno, meu marido, casei com ele. Ele era mais novo do que eu, quatro meses.

Esmeralda: Ele cantava para ela ‘Que saudades da professorinha’, aquela música. [...]

Sra. Cornalina: Inclusive, eu fui coordenadora do karaokê, no próprio [colégio] São Brás. Eu promovi, aos sábados, turnês à noite, para os alunos dançarem.

Pesquisador: Olha, que legal!

Sra. Cornalina: Inclusive, eu, na época, tocava acordeom. Tinha alunos que tocavam acordeons. E fazíamos um baile espetacular de dança. [...] E eu, como trabalhei?! Trabalhava, andava em excursões, junto com esse meu marido, que era aluno testa¹² do colégio. E era, assim, uma pessoa esportista, como ela [Esmeralda] falou, né? É, do meio. Ele era do meio esportista. Ele já era jogador do Clube Vermelho, de voleibol. Representou Minas Gerais, representou vários clubes de Juiz de Fora, quando tinha dezenove, vinte anos.

(ENTREVISTA EM CAMPO, REALIZADA COM SRA. CORNALINA, 92 ANOS, PROFESSORA APOSENTADA E ESMERALDA, 63 ANOS, PROFESSORA NA ATIVA)

¹² Aluno testa, nesse contexto, é o mesmo que aluno “exemplar”.

Esse trecho de entrevista revela como a categoria “professorinha” é apresentada, inserida em um contexto afetivo, das lembranças da relação de casamento de Sra. Cornalina, através da música “Meus tempos de criança”, de Ataulfo Alves, indicada na Introdução de nosso texto. Em um momento posterior à entrevista, quando entrei em contato através de mensagens de áudio com Esmeralda, ela, emocionada, compartilhou que seu pai cantava essa música para Sra. Cornalina, dizendo que ela era sua “eterna professorinha”. Ao fundo de seu áudio, eu escutava a música tocando em uma caixa de som, e a voz embargada de Esmeralda, ao me agradecer pela lembrança, indicava a importância desta obra musical às memórias de sua infância.

Em um segundo relato, de Larimar, apresentado no tópico anterior deste capítulo, a categoria “professorinha” é significada de forma crítica, em um sentido de contradição à forma romântica com que é apresentada por Esmeralda. Os pressupostos dessa categoria, segundo Larimar, estão articulados com noções de inferiorização do lugar da mulher, através da docência. E esses dois sentidos – um enquadrado pelo sentimentalismo da memória, outro, contextualizado por uma contestação – dimensionam, de certa forma, os valores que são atribuídos à mulher a partir da profissão docente. Como dito, isso repercute ao questionamento que intitula nosso trabalho: “saudade da professorinha?”. Um questionamento que tenciona, a partir de um jogo de palavras e das representações nativas em campo, os significantes de ser professora, em uma espécie de antinomia.

Hematita: Ah, porque você tinha que ver quando eu dava aula na zona rural. Gente! Aí tinha sexta-feira, nós dançávamos, porque todo mundo queria dançar com as professoras.

Pesquisador: Que interessante! Os alunos?

Hematita: Os alunos, os pais, todo mundo queria dançar com as professoras... quando eu acabava, eu falava assim ‘gente, eu ‘tô com minhas pernas bambas! Agora sou eu! [a descansar]’. E aí pegava aquele negocinho com a música, né? E você ficava ‘gente, isso não para não!’ [risos]. E quando você parava, chegava outro e pegava [tirava para dançar]. Mas era uma graça! Era uma honra pra eles! É, dançar com as professoras. A gente era assim, era querida e hoje nós não somos queridas.

Pesquisador: Você se sente assim? Algumas vezes eu já me senti desrespeitado também, machuca, né?

Hematita: É, então, eu acho que hoje é muito difícil para os professores dar aula. Olha, eu vou te falar, financeiramente desde que eu entrei no trabalho de professora é que se reclama do salário. Em setenta e quatro [1974], eu fiquei, uma vez, um ano

sem receber. Que absurdo, né? Um ano! Aí eu falo com a minha irmã, que é muito ‘coisa’, eu falo assim: ‘aqui minha filha, eu não acredito mais em nada que vai vir, mais nada! Sabe por quê? Se eu estou com essa idade, e não conquistei mais nada além, é porque não vai vir’.

(ENTREVISTA EM CAMPO, REALIZADA COM A PROFESSORA
APOSENTADA HEMATITA, 72 ANOS)

Nesse diálogo, a professora aposentada Hematita também reflete sobre o *status* de ser professora, em um contexto demarcado pela tradição do rural, em que há uma situação de prestígio desse papel, sendo ele ilustrado pelas suas descontinuidades ao longo do tempo. Algo também presente nas lembranças da Sra. Cornalina, é possível perceber um sentido sentimental à figura da professora, como descreve Guacira Lopes Louro (2003), um sentido que sociologicamente personifica a noção de “mães espirituais”. Ou seja, de um papel social que atribui reconhecimentos e prestígios a essas sujeitas, a partir da ideia da professora como zelosa guardiã de valores morais. Esse sentido emocional complexifica a categoria “professorinha”, ao implicar questões relativas à representação do feminino através da docência, ora como um ideal de mulher cuidadora, virtuosa e admirada, ora como ideal de mulher estigmatizada e em funções subalternas. Para adentrar a essas diferentes ideias, presente nas narrativas de nossa pesquisa, é interessante realizarmos uma conexão com a teoria antropológica.

Ruth Benedict (2013) traz elementos para uma análise interpretativa do cultural, na interface indivíduo-sociedade. São esses elementos: os valores, pertencentes a uma tradição e conferindo especificidade a uma comunidade; os costumes, representando um conjunto de comportamento do coletivo, assim como, a determinação da experiência; as instituições, como disposições e instrumentos à totalização de uma sociedade. Assim, com relação ao indivíduo, a cultura tem papel determinante, de modo que:

A história de vida da pessoa é primeiro e acima de tudo uma adaptação aos padrões e critérios tradicionalmente transmitidos de uma geração para outra na sua comunidade. Desde o nascimento do indivíduo, os costumes da sociedade em que ele nasce moldam sua experiência e seu comportamento (BENEDICT, 2013, p.14).

No que concerne à abordagem das histórias de vida, do nosso trabalho, é possível observar essa seleção ou adaptação aos padrões, a partir das influências do gênero nas

trajetórias individuais inclinadas à docência, assim como, os diferentes sentidos que são atribuídos a esse fato. O gênero feminino, portanto, sendo algo determinante nas trajetórias que vão de encontro à docência pode ser compreendido, ainda, nas diferentes perspectivas que lhe é conferido: a “professorinha” como ideal de papel social de mulher zeladora das novas gerações e a “professorinha” como estigma de feminilidade.

A discussão teórica de Benedict (2013) sobre a relação indivíduo e sociedade implica a noção de interdependência à dicotomia entre comportamento coletivo e comportamento individual. Desse modo, o problema do indivíduo coloca-se nas dinâmicas de um “reforço recíproco”, um relacionamento estreito, em que ocorrem valorizações de traços culturais em relação aos padrões disponíveis para seleção – em adequação ou desvio. Como explicação, Benedict (2013) elenca exemplos, tais quais a experiência ritual de transe e as práticas da homossexualidade, e argumenta sobre a variedade social de tais fenômenos, que desempenham determinados papéis em diferentes sociedades – descrevendo, assim, a tese central do relativismo cultural. Em suas palavras, as instituições definem a norma e as aprovações culturais mensuram distintos papéis sociais desempenhados e status sociais ocupados, de modos contextuais. Em um arranjo geral, foi possível observar um determinado padrão de feminilidade na docência, que envolve as narrativas de nossas interlocutoras e é amparado pela bibliografia: um ideal de mulher moralmente construído em noções de integridade e conduta exemplar, em sintonia com valores de cuidado, presteza, afeto e amabilidade. Como demonstrado, para nossas interlocutoras, esse padrão é invocado em enunciados de acordo e desacordo, algumas vezes indicando sua adesão, em outras, sua contestação.

Em diálogo com essa ideia sobre padrões culturais, Sapir (2015) define a relação do indivíduo com a autoridade da cultura como um exercício mútuo entre a abstração e a subjetividade. Para esmiuçar essa concepção, o autor utiliza a metáfora da gramática e da fala – a fala como domínio do subjetivo e a gramática enquanto sistematização estruturante da língua, sendo a fala um modo de reformulação particular do observado a partir de definições, significados e classificações em interface com o global. Nessa perspectiva, Sapir (2015) propõe que “a cultura não é algo dado, mas algo a ser descoberto aos poucos e às apalpadelas” (SAPIR, p.121, 2015).

Essa perspectiva teórica sobre cultura, que possui como centralidade a observação dos valores e dos costumes à conformação de um grupo social, através da história, pode ser instrutiva à investigação das diferentes trajetórias apresentadas pelas nossas interlocutoras.

Suas trajetórias e, também, suas classificações sobre o feminino indicam valores específicos sobre gênero, que são articulados através das representações sobre a profissão de professora. As tensões ou dicotomias entre psíquico e social, como aponta Sapir (2015), um debate longamente discutido pelas ciências sociais (VELHO, 1987), permitem uma particularidade à investigação das trajetórias individuais no estudo das sociedades modernas, demarcadas pela noção individualista e liberal de emancipação do indivíduo em relação à totalidade do social. Ao realizarmos nossa escolha metodológica, é preciso, a partir dos enunciados individuais, relacioná-los com dinâmicas do social, a partir também da compreensão da existência moderna através do individualismo – exercício amplamente realizado pela antropologia urbana (VELHO, 1987).

Ainda sobre os sentidos do gênero da docência, o relato da professora Ágata indica-nos uma série de valores e práticas que são relacionadas ao cuidado como feminino.

Pesquisador: O que é ser professora para a senhora?

Ágata: Ai, meu Deus. Difícil, né? Mas ser professora é você assumir mesmo a responsabilidade de estar educando. Como fala, é educar, a gente educa, a gente orienta, a gente... é tudo um pouquinho, né? Educar, orientar, amar, é tudo isso. É um conjunto, é um conjunto. É o cuidar. A todo momento, a gente está ensinando, a gente está trocando conhecimento. Porque ensinar... é [sic] trocas, né? São trocas. A todo instante. A todo instante a gente está [ali], entra o conhecimento, o ensinamento. [...] Porque até quando a criança, até mesmo quando ela não sabe amarrar um sapatinho, né? Quando você está com os pequenos, você tem que ir lá ensinar. ‘Vamos lá amarrar um tênis’, você tem que ir lá. Ah, como não correr, também. Até aprender a se movimentar, andar dentro de uma escola, você já entra [com] o ensinamento da vida, de tudo ali.

Pesquisador: E nessa linha de pensamento, como que a senhora vê o que é ser mulher na sala de aula? A senhora acha que tem alguma dificuldade? A senhora pensa que a mulher, ela tem maior facilidade para ensinar essas coisas do cuidado?

Ágata: Acho que já depende da mulher mesmo, né? O cuidar ali, o jeito. Pra mim, acho que a criança, eles [sic] têm muita afinidade com a professora. Com o professor também, mas acho que é quando eu observei, aqui dentro, do meu início de carreira, que era muito difícil ter um professor de anos iniciais. Conheci apenas três. Trabalhei aqui nessa escola, trabalhei com dois diretores, foi professor de sala de aula há muitos anos. Mas são poucos, são poucos. Então, quando as crianças viam, eles ficavam assim... não sabiam nem como chamar. Na mesma hora que [nos] chamavam [de] tia, chamavam eles de tia. ‘Ô tia?! Meu nome é titio’ [os professores homens diziam]. Então, não tem aquele costume, né? Mas eu acho que eles [alunos]

têm mais afinidade. A gente também, pela questão de ser mulher, né? Eu acho que o cuidar mais feminino ali, eu acho que é diferente. O professor é o lado patriarcal, o pai, né? Eles também veem o professor como pai. Tem aluno que vê o professor como pai. Tem hora que eles chamam você até de mãe. Dentro de sala, até esquece, né? Que ‘tá dentro na sala de aula. Aí, ao invés de eles falarem ‘professora’, falam ‘ô mãe’. Aí você diz: ‘epa, mãe não, vamos lá, professora’. Aí eles falam: ‘professora, desculpa’. ‘Não, não precisa me pedir desculpa, não, você é um pouquinho também de meu filho’.

Pesquisador: A senhora não se importa, né?

Ágata: Eu não, não me importo não.

(ENTREVISTA EM CAMPO, REALIZADA COM A PROFESSORA ÁGATA, 60 ANOS, PROFESSORA NA ATIVA)

Nesse trecho, é possível encontrarmos representações que conformam um imaginário de status profissional de professora que são atribuídos pela maternidade, especialmente, ao que concerne à educação básica dos anos iniciais. As categorias muito comuns, nesse contexto, como “tia” e “tio” e, como citado pela experiência de Ágata, até mesmo “mãe”, estão atreladas às vivências da primeira infância e do processo de castração¹³ – ou socialização – que a escola possa representar (MOSCALCOFF, 2020). Mas, para além disso, esse relato se torna ilustrativo de uma tradição e representação coletiva, historicamente envolvida na esfera pública, como mencionado anteriormente, que atribuiu valores espirituais e familiares à figura da professora e, de modo mais explícito, das normalistas. Louro (2003) evidencia o fato de que não somente as instituições e práticas sociais são constituídas pelo gênero, mas também o seu inverso, ou seja, que as construções de gênero são constituídas por instituições e práticas sociais. As representações da docência, atreladas ao cuidado, ao zelo e à vigilância, são tradicionalmente exprimidas como atividades femininas, assim como a ação educativa institucional vista como extensão da ação feminina no âmbito doméstico.

Os próprios discursos pedagógicos apontam para a centralidade de uma retórica que: valoriza a aproximação das relações familiares às práticas escolares e embasam o afeto e a confiança como essenciais ao processo de formação. Essa dimensão, estruturada a partir de um processo histórico, infere numa representação do feminino associada ao escolar, sendo demarcada pela importância do amor, da sensibilidade, do cuidado: “virtudes”, como são simbolizadas, atribuídas à figura da mulher e, de forma mais particular, da mãe – também, historicamente, através dos imaginários de casamento construídos pelo romantismo burguês

¹³ Castração, aqui, refere-se ao sentido freudiano do conceito, como formas e métodos de conformar uma civilização a partir da norma e do processo cultural, que abrange repressões psíquicas.

(FEDERICI, 2019). Como discutido, a forma escolar, em suas especificidades culturais e históricas, revela um modo de socialização de indivíduos em transitoriedade etária (crianças e adolescentes), mas, também, daqueles que conduzem esse processo: antes, os mestres e/ou irmãos vinculados à Igreja Católica, hoje, professores e professoras de carreira (BECKER, 2017; LOURO, 2003).

Guacira Lopes Louro (2003) demonstra o papel do processo de urbanização, no Brasil, para a constituição de um novo estatuto de escola. No âmbito desse processo, a escola masculina, caracterizada dessa forma pelo status da ciência, agenciada preponderantemente por homens em sua seleção, produção e transmissão, passa por um processo de “feminização”, no contexto do surgimento da república no nosso país. Em suas palavras:

O magistério se tornará, neste contexto, uma atividade *permitida* e, após muitas polêmicas, *indicada* para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de resignificação; ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza para que possa, de fato, se feminizar (LOURO, 2003, p. 95).

Logo, inicialmente, na trajetória da escola no Brasil, observa-se a figura do mestre exemplar e uma docência alicerçada nas características de um “modelo” a ser seguido, com influências definitivas do catolicismo e de sua moralidade. A função da docência era desempenhada, até a segunda metade do século XIX, como sacerdócio e uma missão que exige doação (notadamente, pelos desdobramentos da ação dos missionários e irmãos jesuítas). Nas transformações que são aceleradas pela nova ordem urbana, há uma resignificação da atividade docente e as escolas dos Irmãos transitam para novas configurações da escola pública – de modo tardio, se comparado a outros países, como a França (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001). Ocorre, como mostra a historiografia levantada por Louro (2003) e Lopes (1991), uma nova separação de expectativas e funções entre homens e mulheres, em que se opera uma simbiose à docência e ao magistério, em novos contornos, valorizados tanto pelos significados da categoria de maternidade, quanto pelos do sacerdócio cristão – em sua noção de entrega espiritual ao outro pelas motivações do evangelismo. No encontro com a Sra. Cornalina e sua filha Esmeralda, elas trouxeram reflexões sobre o papel da religião nas escolas, como também experiências que viveram, no século passado, que demonstram marcas de uma relação entre a docência e essas noções de caridade da Igreja Católica.

Sra. Cornalina: Sempre respeitei muito a Deus e a minha paixão por lecionar, por dar aula era tão grande, que na minha época, quando eu me casei e fui para minha casa, no bairro Santo Onofre, eu fundei uma obra social, para ensinar trabalhos manuais, artes. Eu ficava com as crianças, dava merenda.

Esmeralda: É, eram vários. Foram vários da igreja que fundaram. Não foi só ela. Minha mãe trabalhava artesanalmente, fazendo...

Sra. Cornalina: Fizemos uma fábrica de pão de prata! Na obra social do Bom Jesus. Chamava-se obra social do Bom Jesus.

Esmeralda: E eu consegui trabalhar lá com ela. Até mesmo de carteira. Mas antes da carteira, a gente escolhia dois dias na semana como voluntária para ir pra lá. Pra ajudar no extra, que era o horário extraclasse. Era na igreja.

Sra. Cornalina: Depois da igreja nós construímos um prédio lá em cima. Que hoje é a escola municipal do Bom Jesus. Construímos um prédio. Era uma sede e aí foi levantando o segundo e o terceiro andar. O primeiro foi tudo por eles. Pelos voluntários da igreja. Hoje, ela é pertença, agora, da escola municipal do Bom Jesus. É o prédio que nós construímos. Porque eu dava [aulas] na igreja, no salão da igreja, enquanto as mães estavam trabalhando, para receberem uma sacola de mantimento. Entendeu?

Esmeralda: Cheguei a dar ginástica nesse salão que ela ‘tá falando, da igreja.

Sra. Cornalina: Aí eu, por trás, ficava na caridade. Com as crianças, ensinando. Tinha muito trabalho voluntário. Eu respeitava a natureza de cada um. Se um gosta de pintar, eu ia pintar. Se um gosta de fazer tricô, eu ia fazer tricô. Aí eu ensinava tricô e, ao mesmo tempo, tinha uma turminha que ia pra pintura. Outra na culinária, com a dona Tânia, com a dona Rosário. Então era assim. Tinham vários dons, vários talentos e vários cursos. Foram quarenta e tantos anos. Agora essa obra desapareceu porque todas nós morremos. Só sobrou eu [risos].

(ENTREVISTA EM CAMPO, REALIZADA COM SRA. CORNALINA, 92 ANOS, PROFESSORA APOSENTADA E ESMERALDA, 63 ANOS, PROFESSORA NA ATIVA)

A esse ponto da entrevista, Esmeralda intervém, dizendo para sua mãe, eufemisticamente, que “não é que morreram, todo mundo envelheceu, porque todos nós temos que envelhecer e temos que morrer também”. Em continuidade, tentou mostrar para sua mãe a importância do legado que seu grupo da igreja deixou para a cidade: o prédio, antiga sede da obra de caridade, se transformou em uma escola municipal; também, buscou elencar outras obras de caridade que ainda existem e persistem na cidade, como o “sopão dos pobres”. Retornando ao tema da religião, Esmeralda compartilha para sua mãe e para mim, com certo desconforto, as dificuldades de se abordar esse tema nas salas de aula, atualmente. Situações

como: a não permissão da oração do Pai Nosso, em sala de aula, de alunas que se recusaram a participar de jogos intercolégiais, pois precisariam usar shorts (e suas igrejas neopentecostais não o recomendava) e a presença de alunos umbandistas exemplificam uma maior necessidade da diversidade religiosa, que restringe o campo de ação do catolicismo nas escolas. Esmeralda observa que deve tomar cuidado, pois “tudo vira *bullying*”, além de ressaltar algumas atividades da escola, do tempo que estudou, que sente falta: “então [hoje] não se fala e não se reza. Isso eu sinto falta. Que a gente sentava, tinha o hino nacional e isso era um ato cívico que a gente fazia. E tinha o moral e cívica, tinha aula de religião, tinha aula de culinária. Então isso, eu acho, do tempo que você perguntou de lá e pra agora, eu sinto muita falta. Deveria permanecer”. Após esse momento, retornei uma pergunta para Sra. Cornalina, para também compreender suas impressões acerca da religião no espaço escolar:

Pesquisador: E a senhora falou da religião. A senhora pensa que o magistério é uma vocação religiosa também? Tem a ver com Deus? Ser professor?

Sra. Cornalina: Não, a fé...

Esmeralda: Pra mim, também não.

Sra. Cornalina: É espiritual. E pessoal. É pessoal e espiritual. Entendeu? E cada um tem a religião que quiser, que tenha. Eu só não respeito o homem que não tem fé, que não acredita em nada. Aquele que fala assim: ‘graças a Deus, eu não creio em Deus!’ [risos].

Esmeralda: É o ateu, né? Mas aí até nisso, na escola, tivemos uma palestra que temos que respeitar. Porque é o tipo de religião que ele quer, ser ateu.

Sra. Cornalina: À toa [risos].

Esmeralda: É. A escola é lugar de ensino, de estudo. Entendeu? A gente não pode impor a religião.

Sra. Cornalina: É a fé do Espírito. Entendeu? Deus é um só.

(ENTREVISTA EM CAMPO, REALIZADA COM SRA. CORNALINA, 92 ANOS, PROFESSORA APOSENTADA E ESMERALDA, 63 ANOS, PROFESSORA NA ATIVA)

A partir desse excerto, podemos perceber narrativas e visões particulares que refletem ideias e a historicidade de tensões entre uma sociedade dominada pelo cristianismo católico e uma sociedade em vias de laicização e secularização, refletidas no âmbito do ensino e da educação básica. Isso é retratado nos depoimentos de Sra. Cornalina e Esmeralda que ora valorizam a laicidade (como, quando afirmam que a escola não é o ambiente próprio para

religião), ora valorizam a centralidade da religião católica (expressando-se a necessidade da vida religiosa e a saudade de um passado escolar, em que ela tinha mais espaço). Nas vivências da Sra. Cornalina e Esmeralda, marcadamente dos meados do século XX à atualidade, revela-se as dimensões do catolicismo sobre caridade, caracterizadas por uma ação social em relação a valores (WEBER, 2009) de doação material, de tempo e cuidado, em que a figura da mulher professora se legitimou, mediante a esfera pública. Esse signo, da docência como doação, parece, também, se apresentar como extensão da atividade feminina no casamento e na experiência de maternidade, assim como, engloba suas práticas (como o ensino de tricô e culinária, indicado no relato acima). A ascensão da noção das professoras como “mães espirituais” explicita valores como dedicação e disponibilidade, humildade e submissão, abnegação e sacrifício, trazendo uma dupla marca na representação da docência, embasada em um modelo religioso consolidado e utilizando a metáfora materna.

Será endereçada especialmente para esta professora a fala dos políticos, os conselhos dos religiosos, as expectativas dos pais de família. Objeto de poesias, músicas, datas comemorativas, alegorias e exortações, ela irá, assim, se constituindo, adquirindo contornos que permitem reconhecê-la imediatamente (LOURO, 2003, p. 102).

Esse processo pode ser, também, interpretado pelos apontamentos teóricos de Ruth Benedict (2013), ao designar à integração das culturas dos grupos um processo em que há, em menor ou maior grau, um padrão de pensamento e ação que buscam a coerência com o sistema social total. Nesse caso, referente à sociedade ampla patriarcal que define papéis de gênero, especialmente, pela tradição do matrimônio católico, romântico e que compõe a família nuclear urbana. A consolidação da experiência e as características do comportamento do que representa ser professora, assim, são congruentes a um conjunto de ideários da tradição sobre as definições da mulher no lar. E essa cultura do grupo feminino, na docência, opera uma seleção de propósitos dos traços existentes, em motivos, emoções e valores institucionalizados, assim como meios para legitimação.

Em todos os estudos do costume social, o cerne da questão é que o comportamento em consideração deve passar pelo buraco de agulha da aceitação social, e somente a história em seu sentido mais amplo pode explicar estas aceitações e rejeições sociais (BENEDICT, 2015, p. 158).

Assim, a representação da mulher normalista, e os discursos sociais que a circundam, em continuidades, descontinuidades e sincretismos à figura do mestre sacerdotal, como modelo de educador e evangelizador de crianças e adolescentes, na transição do século XIX para o século XX, possui ainda como valor determinante o papel do afeto, na noção da professora enquanto extensão da mulher no lar. Em grande parte das narrativas deste trabalho, o ideário de família tradicional nuclear, cisgênera e heterossexual, demarcando papéis de gênero distintos, relaciona-se com esse processo histórico-cultural e designa o tom da significação da docência feminina.

Pesquisador: Como é ser mulher para você na sala de aula? E por que você pensa que a maioria da docência é de mulheres?

Hematita: Na minha época, eu pensava que mulher...[reflexão] isso aí já vira machismo, né? Aí já vai para o lado do machismo, porque lá na minha terra, no início, quando falaram ‘professora’, não era nem professora, era normalista. A minha tia era normalista, era chiquérrimo, ‘chiquerésimo’, sei lá a palavra [risos]. Aí, o que acontece? ‘Ah, fulano vai casar com uma professora’. Então, é como se ganhasse na loteria.

[...]

Hematita: Da importância que era o professor! Então, eu achava isso interessante. E outra coisa, hoje, lá [na terra natal] nós fizemos professoras, porque teve poucos homens professores, né? Na minha época, na minha terra, teve poucos. [...] Eu acho que é a profissão que combina com a mulher, sei lá.

Pesquisador: Por que você acha que combina com a mulher?

Hematita: Ah, porque... Eu acho que mãe é mãe, é mãe na escola, é mãe em casa, é mãe do marido, é mãe de tudo. Então, a gente vira mãe. Eu acho que o professor também tem o seu lado positivo, sabe? De impor, tem professores maravilhosos aí, né? Muitos. Como tem mulheres, tem professor ruim, tem professora ruim [...]. Agora, por que mulher? Eu fico meio assim... por quê? Por causa do cuidado, você pensa! É o trabalho de cuidar dos outros. Pode até ser: ‘porque eu vejo crianças pequenas, aí eu quero ser professora, eu quero ser mãe, eu quero ter filho’. Então, é uma coisa que já vem assim, desde lá ‘de baixo’, não é? E homem: aquele que vai trabalhar, não pensa homem professor. Não é discriminando, não. Eu acho que não é discriminação. É pensado... é pensado um jeito da mulher trabalhar, né?

[...]

Mas, há tempos, o meu pai não queria que a minha mãe trabalhasse. Entendeu o que eu quero dizer? Porque a mulher, [para] o meu pai, tinha que ficar dentro de casa, ‘tá? Fazendo serviço de casa, aquela coisa toda. E minha mãe desobedeceu a ele e foi trabalhar, foi fazer concurso. Entendeu? Fez na parte servçal, e trabalhou a vida

toda [como] serviçal [na escola de sua cidade]. E era muito querida por todos os professores, diretores e tudo. Uma pessoa que morreu com noventa e um anos, teve duas aposentadorias, que eu não conheço ninguém. Olha para você ver a habilidade da minha mãe!

(ENTREVISTA EM CAMPO, REALIZADA COM A PROFESSORA
APOSENTADA HEMATITA, 72 ANOS)

Algumas dessas percepções, indicadas por Hematita, variam de uma noção naturalista sobre o gênero – como a propensão biológica a ser mãe – até uma relativização que busca neutralizar a variante de gênero à questão profissional – seria independente de gênero ser um “bom professor”, algo recorrente em muitas narrativas¹⁴. Em nossas interlocuções, a perspectiva, então, do maternalismo professoral ora é sociologicamente problematizado, ora corroborado com a dimensão de uma norma, com traços de uma concepção naturalizada sobre gênero. É interessante observar, contudo, que a difusão do debate sobre os direitos das mulheres, na opinião pública, refletiu também aos depoimentos que apontam dúvidas sobre essas classificações naturalizadas – como quando Hematita faz uma breve reflexão, se haveria machismo em sua fala. Outro trecho de entrevista revelador a essa questão é o de Ametista, que trabalha com a questão do gênero da docência, trazendo, ainda, os estigmas da homossexualidade masculina, implicadas aos homens que cursavam magistério.

Ametista: Mulheres são maioria por causa da coisa antiga, né? Da educação. Quando as mulheres começaram a serem professoras, era dos pequenos, né?
[...]

Ametista: Eu tenho uma conhecida, mora em Volta Redonda. Um dia ela me contando, ela tem uns setenta e tantos. Porque na época dela, ela falou que chegou a ser professora, mas não quis mais. Ela morava numa cidade próxima de Volta Redonda e foi dar aula em tal cidade, e que era tipo internato. Ela tinha que pedir permissão para a escola, para poder ir na casa ver a família. Não podia sair. Tinha que chegar até tal horário! Era ‘uma época’, né?! [...] Eu acho que é uma tradição da professora. É raro você ver um homem... então, é uma coisa dita, né? Profissão de mulher. É raro você ver um homem fazer pedagogia e... fazia-se o Normal, né? Tipo um ensino médio. [...] E não tinha homens. Então, era uma questão social também. Algum homem que tivesse afinidade com isso, ele não ia. Ele ia ser taxado, né? ‘Esse cara é gay’. ‘Esse cara é um anormal’. ‘Ele quer ficar perto de criança, porque

¹⁴ Aqui, cabe um dado recorrente também nos depoimentos: a associação da docência masculina com uma propensão ou facilidade de se “impor”.

ele é um anormal, um doente’. Não é isso?

[...]

Então, acho que é uma tradição. E, geralmente, quando tinha o chamado clássico, que era depois do ginásio, né? Não. Era ginásio depois, e depois tinha o ensino médio, que era o clássico ou era o magistério, né? O homem fazia o clássico. E aí você tinha professores homens nas faculdades, [nas] universidades, homens. Eram raras as mulheres. Então, eu acredito que nós somos maioria por um processo social. Sim. Por uma questão social, cultural, nós somos a maioria. Bem, como é ser mulher na sala de aula? Não sei. Eu não gosto. Não sei. E vem na mente algumas coisas, mas acho que não te responde bem.

Pesquisador: Se se sentir à vontade, pode dizer.

(ENTREVISTA EM CAMPO REALIZADA COM AMETISTA, 56 ANOS, PROFESSORA NA ATIVA).

Em sequência, Ametista traz reflexões sobre sua atuação na docência, questionando o lugar da mulher enquanto professora, para além das concepções do senso comum, como discorrido, que compreendem a figura das “mães espirituais”. Ainda, ao trazer elementos de sua experiência enquanto “mulher preta”, na profissão, ela discute também sobre a vivência de seu corpo, no espaço escolar.

Ametista: Eu acho que tem alguns alunos que tem aquela coisa da mãe, dependendo de... [pausa] quando eu era mais nova, tinha até aluno que se interessava, quando você idealiza a professora, aquelas coisas. Eu tive. Menino assim, novo, né? De faixa, você sentia isso. Já senti aqui, em outra escola que eu dei aula. E teve uma apresentação uma vez, eu escrevi uma peça sobre Brasil e tal, no início fizeram, foi legal. Eu lembro que o aluno me pegou no colo, me rodou, e não estava naquele ambiente, no meio de todo mundo. Eu era jovem, né? Ele era, talvez, um pouco mais velho. Então, sabe? Eu fui saindo, desconversando... Então, isso aconteceu. Eu, por ser mulher preta, eu sempre tomei muito cuidado com as roupas. Você não precisa ter um corpo lindo, mas, como você é uma mulher preta no Brasil é ensinado que você é sensualmente atraente, é ensinado, né? E que é para uso, descarte. Então, eu tomava esse cuidado também, por isso também. Bem, eu sinto que outros têm essa coisa, né? Maternal. Eu não gosto dessa coisa de tia, quando chega no sexto ano: ‘ô tia’. ‘Eu não sou sua parente, aqui não tem tia, não’. Eu sou daquelas que faz isso, e falo sério, e eles ficam assustados. Então, eu sou assim. [...] Bem, tem o negócio de maternal. E eu não gosto dessa coisa de chamar a professora das séries iniciais de tia. Eu lembro que tinha um professor na universidade, o Guimar. Adorava ele. Ele

falava: ‘negócio de tia! Tia, no meu tempo, é dona de bordel!’. Então, já se questionava isso. ‘Ah, é questão de afetividade!’. Não, não é não. Eu acho que isso desvaloriza a profissão.

Pesquisador: Você acha que professora não é um pouco de mãe?

Ametista: Tem gente que manda o filho pra cá, achando que ‘tá mandando pra creche. É! Também já reparei, já percebi, já comentei, e os colegas também já perceberam. Acha que é creche! Vai chegar aqui e quer falar com a tia. ‘Ô tia, não! Meu nome é Tita, não preciso de sobrinho!’ [risos]. Eu sou terrível, né? Quando eu vi, eu já fiz, ô Rafael. Mas é melhor do que levar pra casa, né? Quando eu vi, eu já fiz. Pois é, eu levava muito pra casa...

(ENTREVISTA EM CAMPO, REALIZADA COM AMETISTA, 56 ANOS, PROFESSORA NA ATIVA)

O senso crítico de Ametista, em relação à maternalização simbólica da docência, revela também seu senso sociológico sobre a profissão e sobre o lugar da mulher na sociedade. Ela também relata os dramas da vivência de opressão sexualizadora de seu corpo, a partir de relações raciais. E além disso, como dito, esses trechos de sua entrevista nos possibilita um retrato sobre os estigmas de homossexualidade masculina às atividades consideradas femininas, no exemplo de quando homens se tornavam normalistas (o que acabava lhes afastando desta carreira). Algo semelhante a isso, na literatura etnográfica, é relatado por Ruth Landes (1967) que, ao discutir as relações de autoridade nos terreiros de Candomblé, em Salvador do início do século XX, demonstra que os homens homossexuais, que chefiavam os terreiros de Caboclos, sustentavam suas expressões de gênero tidas como femininas, também, enquanto um modo de adquirir legitimidade dentro da religião. Contudo, no contexto enunciado por Ametista, o relato demonstra que homens normalistas recebiam, acima de tudo, marcas de anormalidade.

Além disso, há uma palavra-chave valiosa, ao nosso estudo, utilizado por Ametista ao refletir sobre o feminino da docência: o fato de ser uma “tradição”. Apesar do uso desse conceito não estar explícito nas outras entrevistas, em todas, ela é, ao menos citada. Tradição, essa, problematizada por Ametista, é inferida, nas nossas interlocuções, em diferentes experimentações do tempo, de modo que a entrada das mulheres nas salas de aula é também diferentemente percebida como: oportunidade, tradição e/ou norma.

Como viemos discutindo, ao pensarmos as transformações proporcionadas pelo início do século XX, na sociedade brasileira, pelos cursos normalistas e sua formação de mão-de-obra docente feminina, há um percurso histórico de seus valores e imaginários. De modos

distintos, nossas interlocutoras, ao problematizarem ou naturalizarem o gênero feminino da docência, não apenas localizam os diferentes *status* de sua profissão, mas também realizam enquadramentos, através de suas lembranças, da bricolagem que, processualmente, conformou o ser “professora” (em um sentido existencialista, para suas autorrepresentações, mas que se relacionam com características de uma representação coletiva). Podemos interpretar as disputas e congruência de valores à docência feminina – entre o sacerdócio, o maternalismo, a secularidade – em uma dinâmica que vai conformando, ao longo do tempo, diferentes identidades, a partir dos significantes de gênero. Essas disputas e congruências, presentes na esfera pública, sugerem diferentes categorias e modos de interpretação do lugar da professora, entre suas percepções, que se dividem entre: oportunidade de entrada no mundo do trabalho; independência feminina; reelaboração da divisão sexual do trabalho; maternalização de uma profissão secular; empoderamento feminino através das disputas de poder.

Ademais, isso significa dizer que os discursos sociais, portanto, implicados à docência, contribuem para a integração dessa feminização, historicamente. As relações sociais de poder despertadas, nessa trajetória, que desenvolve um novo lugar, socialmente legitimado, ocupado pelas mulheres, traz algumas dimensões específicas, que buscamos explorar neste capítulo. Ao nos indagarmos sobre a figura da docência feminina, é preciso compreendermos as transformações históricas de sua representação, as agências do movimento feminista, sindicalista e das reflexões individuais, a partir de trajetórias, em nuances de disputas entre secularismo – noção de profissão professora – e tradição – noção de “mães espirituais”. Ao trabalharmos com a variante do envelhecimento, e termos como interlocutoras de pesquisa diferentes faixas etárias e gerações, dos 50 aos 90 anos, a diversidade das representações, as hipóteses, pensamentos, ideias e crenças se diversificam, assim como, suas impressões sobre a docência feminina.

No próximo item, discutiremos essa docência feminina ao modo que é vinculada à divisão sexual do trabalho. E para além disso, seus significados em interface às origens de classe de nossas interlocutoras: de modo que ser professora é, também, diferencialmente interpretado, como: profissão subalterna ou possibilidade de ascensão social.

1.3 – “A caneta pesa menos que a vassoura”: sobre a ascensão social e a sobrevivência pelo trabalho docente

Para maior elaboração dos apontamentos, abordados até aqui, há uma outra dimensão a ser explorada pela feminização da docência: trata-se de suas relações com a divisão sexual do trabalho. A noção de “trabalho feminino” articula-se com serviços e profissões que envolvem o cuidado, em tarefas associadas a uma ocupação, tal qual a docência, que reforçam os sentidos da segregação sexual. Essa construção ideológica do trabalho feminino docente, como designa Michael Apple (1988, p. 16), em que “cuidar de crianças e servir” representam, simbolicamente, uma ocupação profissional de menor qualificação e menor valor em comparação a outros trabalhos, torna-se uma explicação, para o autor, da feminização do magistério, percepção de uma atividade saturada de viés de gênero. Ao analisar a sociedade estadunidense, Apple (1988) atribui à massificação da escolarização o movimento de proletarização do trabalho feminino, nas escolas, de modo que:

[...] ao entender o magistério e as ideologias acerca da domesticidade e da definição do ‘lugar próprio da mulher’, em que o magistério foi definido como extensão do trabalho produtivo e reprodutivo que as mulheres faziam em casa, não devemos nos surpreender que tais mudanças tenham ocorrido na ocupação de gênero da força de trabalho docente (APPLE, 1988, p. 17).

Dessa maneira, o autor associa as variantes de classe e gênero, ao demonstrar que a ideologia patriarcal, corroborada ao processo de burocratização e formalização do ensino dos Estados modernos, significa o trabalho docente pelo “jeito de cuidar” feminino, pelas “qualidades empáticas naturais” das mulheres. O que repercute, ainda, no barateamento do recrutamento de mão-de-obra docente, a partir de um tipo ideal que justifica seus salários mais baixos – em relação a outras ocupações tidas como masculinas. Isso se torna determinante na estruturação dos postos de trabalho, a partir dos estereótipos de papéis de gênero bem como na subordinação feminina à norma e à autoridade masculina.

Morganita: Antigamente, mais de cinquenta anos atrás, geralmente as moças optavam para ser professoras, porque a gente pretendia casar e depois precisava de um emprego que a gente pudesse suprir em casa. Então, o que que acontecia? A gente escolhia uma carreira que ficasse a metade do dia em casa e a outra trabalhando.

[...]

Pesquisador: E por que a senhora pensa que a maioria de professores são mulheres?

Morganita: É, eu acho que é por causa disso, né? Porque, às vezes, a pessoa... é quase mesmo da escolha, né? Feminina, principalmente. Hoje em dia, o primeiro grau, geralmente, é a maioria mulheres. Embora tenha homens professores que já, assim, exerceram profissões, aí voltam outra vez para poder ser professor, pra poder garantir mais uma quantia de dinheiro, vamos falar assim, pra poder suprir.

(ENTREVISTA EM CAMPO, REALIZADA COM A PROFESSORA
APOSENTADA MORGANITA, 74 ANOS)

A esse ponto, através das interlocuções de nossa pesquisa, podemos elaborar a questão da divisão sexual do trabalho, correlata à docência, a partir de dois principais sentidos atribuídos: (a) de submissão da mulher, em uma profissão que permite a dupla jornada de trabalho, profissional e doméstico; e (b) de oportunidade à independência e ascensão de classe de mulheres, assim como, sua liberação à circulação no espaço público. Historicamente, Louro (2003) verifica que, em um primeiro momento, esse ofício era ocupado, predominantemente, pelas “solteironas”, as mulheres que não se tornaram esposas, e que vislumbravam na alternativa do magistério e da docência uma possibilidade de reconhecimento. Diferente de outras mulheres, nas primeiras décadas da feminização das escolas (séculos XIX e XX), essas mulheres “solteironas”, professoras, viviam uma ambiguidade sociológica: experienciavam um lugar de desvio perante à sociedade, ao mesmo tempo, que da autonomia para circulação no espaço público. Trata-se de um movimento de liberação da mulher, ainda que em suas intempéries, em relação à obrigação ao casamento. Ainda, o aumento do poder de circulação e relacionamento com a esfera pública aponta para o fenômeno de sindicalização, por parte de professoras, que buscam afastar o caráter sacerdotal de suas práticas, e tencionam as representações tradicionais sobre sua profissão.

Dentro do grupo de mulheres que entrevistamos, é possível observar essa trajetória – desassociada do casamento – de afirmação da independência feminina pela docência, seja em seu sentido financeiro, seja pela possibilidade de inserção no debate público nacional. Petalita, uma mulher que dedicou parte significativa de sua vida ao sindicalismo e aos movimentos sociais de esquerda, demonstra, em sua história de vida, que a profissão, conquistada pela aprovação em concursos públicos, representou uma possibilidade de inserção na sociedade civil e nas disputas políticas nacionais. (Ao final de nossa entrevista, ela se emocionou com lágrimas, ao refletir sobre a situação de crianças que vendem balas nas ruas e sinais de trânsito). Algo correspondido, também, pelo exercício da liberdade de ensino e sua

oportunidade de enunciar ideias e teorias, de acordo com os conhecimentos acadêmicos lecionados e que são tocantes a ideologias políticas individuais. Petalita relatou um projeto de curso, que realizou nas escolas, sobre a realidade social brasileira, com apoio de alguns funcionários da universidade federal e, também, como foram seus anos de militância pelo piso salarial, assim como, lamenta que o mesmo ainda não seja realidade no estado de Minas Gerais.

No início do mês de setembro, realizei a entrevista com Turquesa, na sede do sindicato dos professores. Era período das eleições municipais, e ela estava se candidatando a vereadora, através de um partido de centro-direita. Uma mulher de origem nas classes populares – em suas narrativas associa a ideia de meritocracia com sua trajetória de vida –, que sublinha a importância da educação e da docência para sua ascensão social. Ela citou o conselho de um ex-patrão, quando era trabalhadora doméstica, para que continuasse os estudos, o que fez mediante muitas dificuldades e me perguntou se o conhecia – pois é um intelectual de renome no cenário nacional. Disse que sim e ela me perguntou se teria o seu contato, ao que respondi que, infelizmente, não. Ela me transmitiu que queria encontrá-lo novamente, para lhe revelar: “segui o seu conselho, e realmente a caneta pesa menos que a vassoura”.

Turquesa: Olha, segundo a minha mãe, o meu pai quando era vivo, diz que ele fazia isso, quando eu tinha 7 anos de idade. Disse que não queria professora, que ninguém fosse professor. Que era uma profissão de elite na época. Não é? Há mais de 50 anos atrás, com certeza era. Na realidade, hoje, é muito difícil. Mas depois de eu passar por todo esse processo, que eu te disse, que eu tinha saído do 6º ano, que não voltei a estudar... Aí você fala assim, mas cadê os pais que não me cobraram? O meu pai já tinha perdido, estava com padrasto. E a minha mãe nunca tinha, digamos assim, me cobrado. Porque, na verdade, não foi cobrado a ela... ela não tinha noção da importância da educação, você entende? Não tinha noção! Tanto é que ela me ensinou a cozinhar, eu tinha 4 anos de idade. Ela me colocava um pouco na frente do fogão a lenha, do lugar onde nós morávamos, e ela me ensinava a cozinhar. E ela me ensinava a passar roupa com aquele ferro de roupa que só tem em museu hoje em dia, que colocava brasa dentro?

Pesquisador: Sim, eu conheço.

Turquesa: Então. Eu era pequena, tinha 5, 6 anos. Aí quando eu passei por todo esse processo, realmente trabalhei muito tempo em casa de família, sim. Mas aí quando eu me dei conta, eu falei assim: ‘não, não é isso que eu quero pra mim, eu quero um pouco de qualidade de vida’. Era uma coisa que pra você pode ser bem

banal, mas eu olhava assim: ‘não, eu quero as minhas unhas feitas’, entendeu? Eu não quero trabalhar toda molhada, cheirando produto químico. Entendeu? Eu quero trabalhar bem, eu quero trabalhar bonito, eu quero fazer alguma coisa pra eu não ter essa noção de que eu sou assim, que eu estou servindo alguém. E foi por isso o processo todinho. Quando eu fui fazer a faculdade, na verdade, eu já fazia *Royals* [curso de inglês], porque eu ganhei uma bolsa do Mr. Robert, que na época era o gestor de lá. E aí eu o conheci, por causa do meu padraço, que era mecânico, e o Mr. Robert tinha uma Belina [modelo de carro] muito velhinha, mas só o meu padraço que consertava ela.

(ENTREVISTA EM CAMPO, REALIZADA COM TURQUESA, 55 ANOS, PROFESSORA NA ATIVA)

A esse ponto, é notável observar que, para nossas interlocutoras, conforme as posições de classe, em sua origem, as classificações sobre a docência e magistério variam. Como colocado por Turquesa, sendo uma mulher nascida nas classes populares, ser professor significava, para sua família, algo da “elite”. De outro modo, Fluorita, uma mulher de origem nas classes médias urbanas, relembra o *status* das normalistas, na percepção de sua família.

Fluorita: Primeiro, eu formei no normal. Eu fiz o tradutor intérprete, fiz biologia, mas aí não casava, assim, com o terceiro científico. Porque você podia fazer um terceiro científico técnico, né? Aí eu fugia da educação, igual o Diabo da Cruz.

Pesquisador: Por quê?

Fluorita: Porque a imagem que a gente tinha da [educação]... era fraquinha. A imagem que a gente tinha da formação pedagógica era de pessoas, assim, muito, muito, muito despreparadas, né? Eram, assim... Sabe? Como é que eu vou falar? Qual o sinônimo? Pessoal burro mesmo, sabe? Mulherada burra ia tudo pra educação! [risos]

Pesquisador: Entendi.

Fluorita: Tinha isso.

Pesquisador: Tinha isso, né?

Fluorita: Olha... Eram umas mulheres, assim, umas colegas, assim, muito, muito, muito, muito, assim... [gestos de reprovação]

Pesquisador: No caso, magistério, né?

Fluorita: O Normal. Magistério, é. E o meu irmão dava aula no curso de enfermagem. Ele já era médico na época, e ele dava aula no curso de enfermagem. Ele me falou assim: ‘você vai entrar no magistério? Você tem coragem?’ [risos]. Aí eu fiz um ano... Na hora que eu fui fazer o estágio, que era até na [escola] Figueiras

Campos. Aí eu gostei muito, né? E eu formei e comecei. A minha tia já era pedagoga também e, com uma colega dela pedagoga, ela conseguiu um emprego na escola Serafim, no Inconfidentes [bairro]. Pertinho, né? Aí, no Inconfidentes, eu peguei uma turma de alfabetização e falei assim: ‘gente, mas eu não tenho condição de alfabetizar essas crianças. Eu não tenho condição! Eu não fui preparada pra isso!’. Eu fiz um magistério só. Nem olhava para aquelas crianças. Tinha crianças, assim, tranquilas. Naquela época tinha uma criança complicada na sala. Aí eu refleti, porque eu já tinha 19 anos naquela época. Aí eu resolvi fazer pedagogia. E fiz pedagogia. Naquela época a pedagogia era só não zerar, você passava. Era impressionante.

(ENTREVISTA EM CAMPO, REALIZADA COM A PROFESSORA
APOSENTADA FLUORITA, 63 ANOS)

Essa característica apresentada sobre as mulheres normalistas – como “mulherada burra” – se relaciona, também, com a perspectiva da divisão sexual do trabalho, ao se pensar diferentemente a inferiorização do magistério. Assim como mencionado, há um papel importante da variante de classe para essas percepções: o que permite que o magistério ora seja representado como uma subfunção, ora como uma oportunidade de ascensão. Na história de vida de Fluorita, além de outros fatores, ela veio a buscar o ensino superior em busca de maior prestígio profissional, de acordo com as pressões interpessoais e o contexto de classe que estava inserida. De outro modo, a história de vida de Hematita, originada nas classes populares da zona rural, o magistério era significado como a única oportunidade da mulher “ganhar o mundo”, em suas palavras, o que se relaciona com a possibilidade de manter uma independência feminina, inclusive, diante do casamento.

Hematita: A minha mãe foi uma pessoa muito inteligente. Ela não teve oportunidade. Ela tirou o primário dela tudo com nota 10. Olha, tudo 10! Eu fiquei impressionada. Quando eu, que sou a mais velha, que ‘futicava’ em tudo... quando eu deparei com as provas dela, tudo nota 10. Sabe? Então, ela lutava com todos [filhos] para estudar. E aí eu fui fazer [magistério]. Professora foi aquilo que eu tive a oportunidade de fazer, e aí eu fiz. Comecei em setenta e quatro [1974], vim parar aqui e comecei a trabalhar. A minha tia, quando eu me formei... não. Quando eu me casei, em setenta e seis [1976], a minha tia falou assim: ‘Hematita, você hoje está casando com um rapaz que tem condição financeira. Olha bem!’. Aí eu falei: ‘tá bom, tia. O que a senhora quer dizer com isso?’. Aí ela virou para mim e falou assim: ‘Olha, Hematita. Por quê? Hoje você não precisa. Amanhã você não sabe. Usa o seu diploma. Dê aula em Juiz de Fora. Entendeu? Vai ganhar o seu dinheiro!’ Então, eu vim e comecei a correr. É muito difícil, ‘tá? Você iniciar... no meu tempo,

era muito difícil, porque eram umas diretoras muito ‘posudas’, muito sisudas, se achando donas de escola. Aí você chegava e falava assim: ‘ah, eu vim fazer inscrição. Tem alguma vaga? Alguma coisa?’. ‘Tem não!’. Já dá uma ‘resposta’, né? Assim, bem curto e grosso. Então, assim... esbarrei muito nessas coisas, sabe? Mas eu nunca desisti, porque eu sou uma pessoa persistente! Então, vim para Juiz de Fora e continuei lecionando com as dificuldades, com tudo. Fiz um concurso. Passei, eu fui efetivada. Entendeu?

[...]

Hematita: Então, eu acho que esse meio [magistério] de eu ter ido trabalhar, foi justamente para ter o meu dinheiro e para eu sair de casa, para eu ganhar o mundo, porque eu vim de uma cidade que é um miolo e caí em Juiz de Fora. Quando eu caí em Juiz de Fora, eu andava sozinha, eu ficava perdida eu não tinha amiga, eu não tinha ninguém, tinha nada!

(ENTREVISTA EM CAMPO, REALIZADA COM A PROFESSORA
APOSENTADA HEMATITA, 72 ANOS)

/ O lugar da docência, nas trajetórias de nossas interlocutoras, em muitos casos, como no relato de Hematita, se associa com uma forma de se alcançar a independência financeira, assim como, um meio de sobrevivência. Para a Sra. Safira, uma mulher imigrante do início e meados do século XX, a docência representou, justamente, uma forma de sobrevivência feminina, pois, segundo ela, sabia “olhar bem as crianças”. Mesmo sem nenhum tipo de formação na área da educação, seu relacionamento interpessoal lhe possibilitou lecionar Educação Física e sua fama, como boa professora, na cidade, a permitiu que adquirisse uma bolsa de estudos para faculdade e, posteriormente, se formasse em Direito. O que lhe proporcionou, a longo prazo, uma significativa ascensão de classe.

Sra. Safira: Primeiro, que eu não sou professora formada.

Tia Valentina: Mas isso antigamente não tinha nada a ver não, né?

Sra. Safira: Não tinha problema. Não tinha problema não. E a Antônia [falecida filha de Sra. Safira] é que é professora. Ela é professora de educação física. E ela foi à aula, uma menina fez uma grosseria pra ela... não queria sair da janela, porque era um sobrado. Você sabe onde é a rua Cecília Meirelles? Ali, um prédio, antes de chegar, onde era uma faculdade.

Pesquisador: Ah, sim. Sei.

Sra. Safira: Então, ela foi dar aula. Uma menina fez uma estupidez para ela... ela largou o colégio.

Pesquisador: Aí a senhora entrou no lugar dela?

Sra. Safira: Não. Eu fui lá. A dona da casa, a dona Omara. Uma professora famosa.

Lá era particular... que era o colégio São Gerônimo. Não. Santo Agostinho. São Gerônimo eu dei aula nesse também. Mas, nesse eu dei depois. Que hoje é o Aurora Dourada. É. O da dona Omara. E a dona Omara, coitada, muito apertada nos filhos. Não sei o que deu, um dos filhos dela não tinha muito juízo. Então, ela ficava assim, tão aborrecida, que ela não sabia o que fazia! Então, eu fui na Caixa Econômica ver se eu comprava essa casa aqui. Eles disseram que não, só com esse ordenado [que recebia] da prefeitura, não. Ah, eu trabalhava na prefeitura. [...] ‘Só ordenado da prefeitura, não’. Miséria que eu ganhava, era muito pouco.

Pesquisador: Mas a senhora trabalhava com o que na prefeitura?

Sra. Safira: Na prefeitura? Você não acredita. Eu entrei na prefeitura, pra varrer rua. Serviço ‘de graça’. Olha, só! Mas aí, eu não fui. Eu trabalhava no museu, eu trabalhei quase um ano no museu. Tomando conta do museu... tomando conta. Eu tinha juízo pra isso. Aí, eles, lá na prefeitura, eu fui lá e eles disseram que eu não podia comprar essa casa. ‘Com esse ordenado, a senhora não compra’. Então, a dona Omara virou pra mim e falou assim: ‘não, você não vai vender casa, não’. Eu queria vender outra casa que tinha. Disse: ‘vou assinar a sua carteira. Me dá a sua carteira aqui’... ela falou: ‘não é possível uma professora igual a você!’. Achando que eu fosse professora... Eu topei. ‘Uma professora igual a você... não vai dar aula, e com um ordenado pequeno?’. Aí, ela assinou a minha carteira. A Julieta, filha dela, tirou a fotocópia e a autenticou.

Tia Valentina: E aí ela ficou sendo professora lá do...

Sra. Safira: Fiquei sendo professora.

Tia Valentina: Sem formação.

Sra. Safira: Sem formação.

Tia Valentina: Ela dava educação física.

Sra. Safira: Era só pegar as crianças e fazer ginástica. Fazer ginástica. [Uma vez] A dona do prédio do lado foi lá com uma bandeja assim de bola, essas bolas de meia que as crianças fazem, que as crianças da dona Omara fizeram. E jogavam em cima da casa dela, tampou a calha, como é que chama? É, calha. Tampou a calha, entrou água na casa dela. Nossa Senhora! E eu tinha que dar conta daquilo, né? Fui lá. Então, aí juntou muita gente... [pausa]. A gente tem que se sujeitar a tanta coisa. É! Foi isso aí. O início é triste. Aí foi provado que eu não tinha culpa, a casa não é minha. O colégio não é meu. Eu estava ali ganhando para dar aula e tudo. Mas, então, eu comprei [essa casa] de trinta anos, paguei em quinze. Olha só que beleza. Graças a Deus, essa casa., a casa é muito boa. Muito boa, muito bonita. Hoje mesmo, está muito bagunçada.

Pesquisador: Tem bagunça nenhuma, gente. Está arrumadíssima!

Tia Valentina: Está um brinco, Dona Safira!

(ENTREVISTA EM CAMPO, REALIZADA COM SRA. SAFIRA, 99 ANOS, APOSENTADA)

Apesar da Sra. Safira representar a docência, como, prioritariamente, uma forma racionalizada de alcançar ganhos materiais, observa-se que, ainda que não obtivesse uma formação profissional, através das relações que estabeleceu e de seu trabalho, significado pela excelência do cuidado, a docência também lhe possibilitou ascensão de classe.

Entre as trajetórias que indicam oportunidades de ascensão de classe e independência feminina, uma história de vida instigante, ao nosso trabalho, é de Cianita. Professora formada, ela veio lecionar após o divórcio, depois de muitos anos de formada, sem exercer a profissão.

Pesquisador: Como a senhora começou a trabalhar no magistério? E o que te motivou em relação a essa profissão?

Cianita: Como eu comecei a trabalhar? Surgiu uma vaga na área, até de artes. E eu nunca tinha entrado em sala de aula, apesar de ter feito Letras. E aí me chamaram e eu entrei. Só pude trabalhar depois que eu me separei. Então, assim, eu falo que depois que eu saí da ‘prisão domiciliar’. Mas prisão domiciliar, que eu quero dizer, foi, infelizmente, o meu casamento. Então, por isso que eu já comecei a trabalhar muito madura, já quase na hora de aposentar. E foi muito bom.

Pesquisador: Mas a senhora já tinha feito um curso?

Cianita: Eu fiz curso de Letras aqui.

Pesquisador: Ah, que bacana.

Cianita: Português e Inglês. E fui formada também em Direito.

Tia Valentina: Não estou falando que ela é culta?

Pesquisador: É sim!

Cianita: Então surgiu uma vaga em artes. E logo para um terceiro ano. E a professora estava deixando... eu não sei se eu posso falar isso.

Pesquisador: Pode falar tudo que você quiser!

Cianita: A professora estava deixando essa turma, porque ela não estava suportando a turma. Uma turma horrorosa. Eu cheguei a pegar... aliás, eu fiquei lá na hora da divulgação e cheguei a sair da escola, quando estavam abrindo o portão. Falei assim: ‘eu vou embora, porque eu não vou dar conta’. Eu nunca tinha entrado em sala de aula. Aí me chamaram: ‘Cianita, a minha vaga é sua’. Olha, foi uma turma, assim, que eu acho que conquistei. Alicercei as aulas de artes na música. Descobri talentos ali.

Pesquisador: Que bacana.

Cianita: E foi muito bom.

Tia Valentina: Talvez ela não tivesse visto o que você viu.

Cianita: Pois é.

Pesquisador: E o que te motivou a ser professora?

Cianita: Na realidade, quando eu fiz curso de Letras, eu não fiz pensando em dar aula, não. Eu fiz mais por causa da língua estrangeira. Mas depois, quando eu comecei a dar aula, mesmo muito insegura, eu amei, minha paixão. Gostei demais de estar ali, o contato, poder transmitir aquilo que eu sabia. E foi uma realização que eu não esperava. Uma realização pessoal também. Pessoal, que eu não esperava. Eu nunca tinha me visto em sala de aula. No entanto, na primeira vez, eu cheguei a sair da sala e ir embora. Falei: ‘eu não vou dar conta’... eu nunca... não tinha experiência disso. Quando eu fiz Letras, eu fiz mais por causa da língua estrangeira. Eu estava um pouco sem saber o que fazer, que eu tinha chegado de intercâmbio. E aí, pensei: ‘vou fazer por causa do inglês’. Mas, quer saber, eu não vou dar aula. E acabou assim, que eu gostei muito, apesar de ter sido pouco tempo, né?

(ENTREVISTA EM CAMPO, REALIZADA COM CIANITA, 66 ANOS, NÃO EXERCE MAIS A PROFISSÃO DOCENTE)

Nessa passagem, é possível reconhecermos o papel da docência como instrumento de um sentimento e atitude de liberação feminina, no caso de Cianita, como uma mulher que dedicou grande parte de sua trajetória de vida ao casamento, sendo que ser professora transformou-se também em uma realização pessoal. Em suas palavras, o fato do casamento ter sido como uma “prisão domiciliar”, ao seu término pelo divórcio, ela encontrou na docência um sentido de superação individual. Como mencionado, o individualismo moderno está presente, em muitas das representações dessas sujeitas, de modo que a docência, sendo uma ocupação histórico-culturalmente endereçada às mulheres, transfigura-se como meio de afirmação de determinado poder, através do trabalho. O que se realiza através das lembranças e relatos das conquistas pessoais, a partir do consumo, dos ganhos materiais, da realização de projetos, da superação da pobreza e da possibilidade de independência em relação a seus cônjuges.

Contudo, vale destacar que, entre os sentidos atribuídos à docência e ao magistério, variável conforme as posições de classe de origem, a noção de trabalho feminino, e sua estruturação em uma divisão sexual do trabalho, não assinala a consolidação de uma emancipação feminina, em seu sentido íntegro e global – mas, de uma liberação relativa.

Pesquisador: Na sua opinião, por que as mulheres são a maioria nas escolas?

Anglesita: É porque eu acho que vem bem lá de trás, né? Esse vínculo ‘do’ tia. E, principalmente, na minha faixa etária [de alunos], é difícilimo ver um homem.

Pesquisador: Sim. No fundamental I, né? Nos anos iniciais.

Anglesita: Nos anos iniciais. Então, acho que tem essa ligação mesmo, né? Começa lá no infantil, a mãe, a ligação com a mãe, a tia e vai seguindo. Então, acho que é também pelo elo que estabelece entre... e, talvez, até, também, pela questão financeira mesmo. Por já ser uma profissão... que vem com esse estigma. Que ganha mal, que ganha pouco. Às vezes os homens, também, culturalmente, terem a questão de que têm que ser o provedor. Então, vão muito pra esse lado. Eu acho que tem esse vínculo aí, paternal, ‘do’ tia, com a família... E, por outro lado, também essa questão cultural dos homens não querer ganhar pouco. Já que eles têm que ser mais... provedores, né? E, sendo professora de fundamental, não dá! Fica mais difícil. É, mais difícil. Até mesmo os que são... dos anos finais, fundamental, tem que trabalhar muito, né? Uma carga horária bem grande. Então, acho que isso pode ser um fator. Porque, gente, por mais evoluído que esteja a questão do feminismo e tal, ainda tem essa questão da mulher. Que tem a questão mesmo da casa, dos filhos. E é uma profissão que dá pra adequar. Então, se você trabalha de um horário só, te facilita. Acho que isso também pode ser um atenuante pra poder ser mais feminino do que masculino.

Pesquisador: Entendi. Mas você pensa que a profissão é feita para a mulher?

Anglesita: Não. Não. Não, eu acho que qualquer um pode abraçar. Agora, realmente, nas séries iniciais, eu acho que a mulher tem mais um jeitinho pra cativar, pra lidar com os menores. Porque a gente tem um espírito maternal mesmo, né? [...] Então, quando a pessoa tem esse dom e quer, não tem problema nenhum.

(ENTREVISTA EM CAMPO, REALIZADA COM ANGLESITA, 56 ANOS, PROFESSORA NA ATIVA)

Nesse trecho, alguns elementos da explanação de Anglesita ilustram o processo histórico-cultural amplo que buscamos analisar anteriormente: trata-se das nuances entre um imaginário da docência, como ocupação que combina com o “espírito maternal” feminino, e uma forma de organização da ocupação profissional, em que a mulher estaria disponível ao serviço doméstico. De encontro com a literatura sobre o tema (APPLE, 1987; 1988; 1995; HYPOLITO, 1995; LOPES, 1991; LOURO, 2003), a função da docência, especialmente do magistério, se torna acessível às mulheres por não desafiar, simbolicamente e no interior da organização da divisão sexual do trabalho, as estruturas patriarcais vigentes. Estruturas, essas, que estão correlacionadas com a ascensão histórica do capitalismo nas sociedades em vias de industrialização, ao dividirem horizontalmente o trabalho feminino doméstico e o trabalho masculino operário, tal qual ordenação, a partir do gênero, para exploração do trabalho social (FEDERICI, 2020).

Nesse sentido, os diferentes estigmas associados às normalistas e à sua feminilidade

(como na categoria “professorinha”) revelam uma continuidade entre magistério e maternidade que, ao longo do século XX, ganha contornos mais complexos: trata-se da tensão entre ideias de domesticidade e feminilidade e a luta pela ampliação da esfera econômica feminina (APPLE, 1988). Assim, o lugar da mulher professora encontra-se nas fronteiras dessa tensão e dicotomia: sendo uma profissão – caracterizada como emprego próprio para a mulher, de forma, muitas vezes, naturalizada – que cria condições à independência econômica feminina, ao mesmo tempo que é articulada por um conjunto de representações estereotipadas da vocação da mulher para o cuidado. De modo complementar, uma dinâmica semelhante é indicada na sociedade estadunidense, por Michael Apple (1988), ao designar o magistério como uma janela de oportunidade para mulheres que, até então, estavam excluídas da maioria das ocupações profissionais.

A dinâmica em operação cortava os dois caminhos. Ao mesmo tempo escavando uma área ocupacional e sendo limitada a ela, as mulheres ‘agarravam-se a ela como uma das únicas arenas onde podiam exercer algum poder, mesmo que reforçando os estereótipos acerca da esfera feminina’ (ACKER, 1983, p. 89 apud APPLE, 1988, p. 20).

Além disso, em correspondência ao que é retratado no Brasil, e mensurado em nossas interlocuções e histórias de vida, Apple (1988) disserta sobre as variantes de classe na percepção do magistério: para as jovens da classe trabalhadora, representava uma elevação de status, pelo seu grau de habilidade acadêmica e mobilidade social (embora limitado), que se articula com diferentes potenciais de satisfação pessoal. Para as mulheres de classe média, representava uma oportunidade de ocupação profissional e um “escape” aos papéis de gênero tradicionais enrijecidos e articulados pelo casamento, lhes proporcionando sentimento de liberdade pessoal. O autor, ainda, mensura as relações do magistério e da docência feminina com os movimentos sindicalistas, de caráter socialista e feminista: o que possibilitou às professoras, através da expansão desses movimentos, a “percepção da importância do conflito com a dominação patriarcal à experiência enquanto mestras” (APPLE, 1988, p. 22). Essa forma de resistência, ou amplificação de ideias emancipatórias, relaciona-se com uma luta cultural, em que professoras se dedicam à luta política por autonomia – vinculada às reivindicações por controle dos currículos, por voz ativa à liberdade de cátedra, pela valorização salarial.

Como citamos anteriormente, a história de vida de Petalita indica a trajetória de uma mulher sindicalista que, até recentemente, participava da direção do sindicato dos professores e, aos seus 73 anos de idade, mantinha-se ativa em suas disputas políticas internas e externas. Ainda, ao entrarmos em contato com o sindicato de professores do estado de Minas Gerais, sub-sede Juiz de Fora, e termos a oportunidade de estar em seu espaço físico durante três diferentes momentos, foi possível perceber que a maioria de suas dirigentes e pessoas filiadas, que são comprometidas e dedicadas às atividades sindicais, também, são mulheres.

Esses movimentos de disputa, de significação de uma categoria profissional, profundamente simbolizada como uma vocação feminina, em seus atributos ideológicos da divisão sexual do trabalho, nos conduz a refletir sobre a fabricação, condução e/ou regulação da conduta de um tipo de sujeito (HYPOLITO, 1995). Ao nos indagarmos sobre a representação da docência feminina e, assim, sobre os padrões culturais de um grupo, torna-se interessante investigá-lo a partir das dinâmicas de permanências e transformações, que são enunciadas pelas histórias de vida dessas mulheres. Através de suas particularidades, os denominadores do social são entendidos através de dinâmicas próprias da constituição de seu grupo: mulheres que ascenderam ou mantiveram suas posições de classe através do trabalho e, para além disso, compõem uma categoria profissional específica. Categoria, essa, que é feminizada pelos atributos maternais e familiares do cuidado implicados a uma função, típica à transmissão de cultura, que, ao mesmo tempo, torna-se uma oportunidade de inserção de mulheres na esfera pública da sociedade e à construção de noções de independência e liberação feminina.

A partir desse desenvolvimento sobre o tema, é possível elencar as chaves conceituais da história e da mudança como elementos para a compreensão dos processos de simbolização que buscamos investigar. O antropólogo Marshall Sahlins (2003a) elucida a existência do simbólico nas sociedades modernas e ocidentais, de modo a refutar a concepção do projeto político racionalista de uma ordem cultural independente de símbolos, demonstrando seu modo de sistematização. A partir disso, conceber o fenômeno da feminização da docência, em seu processo histórico, é também reconhecer sistemas de símbolos que organizam as sociedades, através de códigos e significados específicos: que implicam nas identidades de professoras, no entendimento de seu papel profissional e do lugar da mulher no mundo do trabalho, a partir de noções de secularismo e maternalismo. Sahlins (2003b) traz a noção de “estrutura da conjuntura”, em seu aspecto de realização cultural na história, sendo que a ação ganha um sentido dinâmico de significação, tal qual, os papéis desempenhados pelos

indivíduos em interface com a ordem cultural. Isso implica em uma concepção do simbólico, na ótica dos processos históricos: a diacronia das categorias, enquanto elemento de análise, estabelece uma “sociologia situacional” que favorece a análise dos eventos, da compreensão da mudança cultural e das relações entre indivíduo e sociedade. Portanto, as tensões em torno da representação coletiva da docência feminina, seja pela busca de autonomia, circulação e independência feminina, seja pela própria luta política sindical, operam mudanças em seu sentido tradicional e maternalista (como no caso da “professorinha” ou das “mães espirituais”).

Em outras palavras, pensar a influência dos símbolos em interface com a ação situada dos indivíduos, no processo de feminização da docência e do envelhecimento, implica conceber suas relações com a ideia de docência feminina, sendo: a sindicalização e participação de movimentos políticos, os usos da oportunidade de inserção no mundo do trabalho e de circulação nos espaços públicos, a conformidade ou não com a noção de extensão do maternalismo às práticas profissionais. Nos diversos desdobramentos históricos, a categoria e carreira de professora, em sua função transmissora nas sociedades modernas, apresenta continuidades e descontinuidades às relações de gênero e à formação de autoridade. Da figura das “solteironas” que ganhava contornos de liberação feminina, da “professorinha” e de “mães espirituais” às trabalhadoras do magistério e da docência que se sindicalizam, pode-se observar, nos paradigmas da relação indivíduo-sociedade, a incidência do sistema simbólico e suas representações que estão, inexoravelmente, em relação com a ação dos indivíduos.

Em conclusão, os esforços desse capítulo foram, justamente, de atribuir a essa ação dos indivíduos, enunciada pelas histórias de vida, a relação com os diversos significados, narrados por nossas interlocutoras: entre as percepções de independência feminina ou segregação feminina, ainda que relativizadas, problematizadas ou naturalizadas, indicam a importância da docência para a construção de autonomia dessas mulheres.

Capítulo II – Envelhecer na docência: representações sobre o valor da experiência e a conduta docente

Ao pensarmos a trajetória da mulher professora torna-se pertinente uma reflexão acerca das relações entre envelhecimento e autoridade. Ao introduzir-nos à temática do envelhecimento, os estudos funcional-estruturalistas (FORTES, 1992; RADCLIFF-BROWN, 1973) inscrevem considerações canônicas ao saber antropológico sobre gerações. De modo a sistematizar as diferentes posições ocupadas por grupos geracionais, de acordo com as tradições de sociedade africanas, que conferem prestígios e prestações diferenciadas e, assim, configuram status sociais privilegiados, pelas relações de ancestralidade. Com isso, comparativamente, em algumas sociedades tradicionais não-ocidentais, essas dinâmicas estão inexoravelmente interligadas, de forma que o princípio da senioridade aplicado ao fenômeno etário é determinante à hierarquização dos grupos, constituindo diferentes distribuições de poder. O princípio da senioridade, por exemplo, entre as sociedades iorubás pré-coloniais, se apresenta como mais importante que o gênero (na tradição ocidental europeia, binário e biologicamente determinado) para a atribuição de papéis de prestígio, em uma estruturante valorização da experiência e cultura vividas, assim como de seus sujeitos responsáveis pela transmissão oral (OYĚWÙMÍ, 2021).

Em conformidade, em seu artigo “O ciclo vital completado: a dinâmica dos sistemas etários em sociedade africanas”, Theophilos Rifiotis (1998) disserta sobre as dinâmicas dos sistemas etários em sociedades banto-falantes a partir da análise de narrativas dos povos *Makonde*, *Mbala*, *Tumbuka*, *Tshokwe*, *Luba* e *Molenda*, destacando nestas a forma com que os valores do envelhecimento se encontram profundamente estruturados em noções de ancestralidade. A partir da análise de uma narrativa comum a esses povos, Rifiotis (1998) identifica noções comuns sobre organização etária e solidariedade intergeracional, de modo que o conto banto revela, essencialmente, a instauração de uma rebelião de jovens e assassinato de velhos da aldeia, que repercute em uma disjunção inicial (caos), sucedida por uma provação, representada pela chegada de uma serpente. A solução dessa provação só é possível pela orientação de um velho, que fora escondido, por um parente, na floresta. Em outras palavras, o modo de estruturação das narrativas representa a relação entre um passado funesto e um devir próspero, em que a ordem, o poder e a palavra são controlados social e ancestralmente, demarcando relações amplas entre mortos e vivos, jovens e velhos. A serpente, simbolizada enquanto caminho que os viventes têm que percorrer, indica, ainda, a

situação de devir do envelhecimento, que tem como fim a ancestralidade. Sendo assim, “[...] o velho é ao mesmo tempo representante de um grupo etário, de uma linhagem, da ancianidade e da ancestralidade. Ele é múltiplo como elo da cadeia de descendência e também como elo com o mundo dos ancestrais” (RIFIOTIS, 1998, p. 109).

Esses padrões de significados em relação ao envelhecimento e o valor estruturante do princípio de senioridade e/ou ancianidade descrevem sistemas etários nos quais a transmissão da cultura é determinada pela experiência vivida, o que configura um lugar próprio de prestígio e poder aos membros mais velhos de uma comunidade (como no caso de povos iorubá e banto-falantes). As influências desses padrões na sociedade brasileira, demarcada pela matriz das tradições dos povos negro-africanos, permite citarmos alguns recortes etnográficos, nos quais são identificados e estudados determinados contextos de matrifocalidades, corroboradas pela hierarquia etária. Como exemplo, podemos destacar os terreiros de Candomblé apontados por Ruth Landes (1967) – nos quais o princípio de graduação dentro da religião é ainda mais emblemático do que o princípio de gênero à conformação da autoridade das mulheres mães-de-santo.

Esta questão já esteve presente em outros trabalhos durante minha trajetória de estudante/pesquisador: meu trabalho de conclusão de Bacharelado em Ciências Sociais, indicou como os papéis das mães-de-santo, investigadas por Ruth Landes (1967), e das avós das camadas médias urbanas, investigadas por Myriam M. Lins de Barros (1981; 1987), são ilustrativas da autoridade feminina na velhice. A tese do referido trabalho, a partir de uma revisão bibliográfica, buscou demonstrar que os critérios do parentesco e da ancestralidade são elementos centrais à organização dos grupos domésticos dos terreiros de Candomblé, da Bahia, e das famílias de camadas médias, do Rio de Janeiro.

Assim, a partir das etnografias desses determinados contextos microsociais, esse estudo apontou para a questão da autoridade feminina na velhice pelo viés dos interstícios e das vicissitudes presentes na sociedade brasileira, em seus arranjos matrifocais que não se limitam estritamente ao projeto político e histórico de dominação oficial. Isso revela, ainda, uma relação ambígua desses papéis sociais com a sociedade ampla, que idealmente atomiza e marginaliza os velhos, e também indica os esforços dessas mulheres à contra-marginalização, a partir dos usos distintos de tradições. Assim, os elementos de homogeneização da sociedade, desenhados pela modernidade, pelo capitalismo e pelo colonialismo, atribuídos ao fenômeno do envelhecimento, e a partir do gênero feminino, ganham notoriedade e contornos mais complexos através das noções do afeto e do cuidado. Dessa forma, cada qual em seus

contextos e sustentadas por tradições específicas, mulheres que assumem a posição de avós e mães-de-santo exercem um papel ativo em seus ordenamentos sociais, enfrentando estigmas atribuídos à idade cronológica. E para isso, os valores femininos, originados das relações e signos de parentesco, são fonte de legitimidade para que elas ocupem posições de poder e exerçam importante papel na organização dos membros de seus terreiros e famílias extensas. Ainda, isso se estabelece através da atribuição de valor à experiência social e ao envelhecimento que se sustenta: tanto por determinado poder aquisitivo, possibilitado pelas pensões e aposentadorias (no caso das avós), quanto pela graduação dentro de uma religião (no caso, das mães-de-santo) (LANDES, 1967; LINS DE BARROS, 1987). A subsistência, portanto, de tradições consolidadas nas relações de parentesco, simbólicas ou positivas, e pelas posições de poder alcançadas pela ancestralidade empoderam essas mulheres, em diferentes níveis de decisão e de manutenção de seus grupos. Suas relações intergeracionais são inseridas em contextos de influências matriarcais – ou, em “matrifocalidades”, sendo um princípio em que a mulher é elemento estável em relação aos outros sujeitos de parentesco (GONZALES, 1970). E assim, esses parâmetros de relações permitem-nos questionar sobre os subterfúgios da autoridade feminina na velhice, para além de razões tradicionais e pautadas em valores familiares.

Nesse sentido, ampliando a discussão sobre velhice, apontada por esses trabalhos do século XX, é preciso demonstrar que a questão sociológica etária ganha contornos mais complexos na contemporaneidade: trata-se da “reprivatização” ou “reinvenção” da velhice, como disserta Guita Grin Debert (2020). A antropóloga, referência nos estudos da velhice e do envelhecimento, aponta para o afrouxamento de fronteiras entre as idades, em sintonia com as dinâmicas da pós-modernidade. As “novas formas de gestão” dessa etapa da vida, como conceitua, constrói uma nova imagem de velhice, sendo o momento para novas conquistas, concretização de projetos abandonados, busca do prazer e da satisfação pessoal. Nessa perspectiva, a juventude se torna um valor, ativado por estilos de vida que realçam o hedonismo e a disciplina, como práticas de autorresponsabilização pela aparência: a velhice se torna uma questão individualizada. Em suas palavras:

A juventude, na prática por eles desenvolvida, não é mais uma etapa da vida, um momento de passagem em um contínuo que caracteriza o desenvolvimento biológico universal, como os cientistas sociais sempre enfatizaram. Geriatrias e gerontólogos transformaram-se em agentes ativos na proposta de práticas, crenças e atitudes a

indicar que a eterna juventude é um bem que pode ser por todos conquistado (DEBERT, 2020, p. 33).

Como revela Debert (2020), em seus anos de pesquisa, a consolidação dessa nova gestão da velhice parte de processos inerentes ao mercado de consumo e da relação indivíduo-Estado, mediadas pelas aposentadorias, e que se organiza rejeitando, essencialmente, os estereótipos de “velho”. Nas representações dos sujeitos e dos discursos envolvidos, “velho” define-se sempre como “o outro” e a juventude, em um bem comum a ser valorizado, tornando, portanto, turvas as divisões entre os grupos etários, no âmbito simbólico. Dessa forma, surgem classificações intermediárias do envelhecimento: “meia-idade”, “terceira idade”, “aposentadoria ativa”, que implicam na adequação difusa de comportamentos às categorias etárias, até então, consolidadas. Um processo dimensionado pelas posições nas classes sociais e pela concepção de cidadania através do consumo (PEIXOTO, 1998).

Essas dimensões da cultura, historicamente localizadas, são fundamentais para a compreensão do lugar ocupado por nossas sujeitas de pesquisa. A docência, prática social especialmente destinada à socialização secular, pressupõe determinada autoridade etária perante as novas gerações: o que, em si mesma, desperta relações específicas. As novas “virtudes” do “bom envelhecimento”, as características das relações intergeracionais, os arcabouços morais sobre a prática docente, ao longo do tempo, são dinâmicas que perpassam as experiências desse grupo social e os sentidos que são atribuídos ao papel da hierarquia etária implicada à educação escolar.

Assim, ao nos indagarmos sobre o valor da experiência nas sociedades modernas urbanas à função de transmissão da cultura, presente também na educação escolar, surge uma importante questão sociológica: “o envelhecimento é um critério de autoridade às mulheres professoras, nas escolas?”. Essa questão, em sua unanimidade, foi respondida, em nossas entrevistas, com uma negação. O etário, assim, torna-se menos importante na função docente em comparação às condutas adotadas (que extrapolam as fronteiras de idade), ainda que, para essas mulheres, a experiência auxilie no aperfeiçoamento das técnicas docentes de “domínio da sala de aula” e seu saber-fazer. Portanto, para compreendermos essas representações sobre envelhecimento, interessa-nos analisar o que Guita Debert (2020) indica como a flexibilização das fronteiras etárias.

2.1 – As novas formas de gestão da velhice e a flexibilização das fronteiras etárias

Ao passo de chegar ao final da entrevista com a Sra. Cornalina, de 92 anos, ela levantou-se de sua cadeira, esticou seus braços e os flexionou para baixo, alongando longamente seu corpo e alcançando as pontas dos pés com seus dedos. Como professora aposentada de educação física, disse que apreciava muito a ginástica calistênica e que a mesma lhe auxiliou muito para ter tal disposição física em sua idade. Enquanto Esmeralda, sua filha, lhe repreendia, dizendo que estava atrapalhando a entrevista – ao passo que afirmiei que não estava atrapalhando –, a Sra. Cornalina mostrou uma imperfeição, em uma de suas pernas, justificada pelo fato de ter adquirido artrose (um tipo de enfermidade óssea). Disse que seu segredo, para se equilibrar, era utilizar uma palmilha ortopédica: mostrando-a, com suspense, ao tirar seus sapatos e revelar o porquê da altura de suas duas pernas estarem igualadas. Em suas palavras, “fora isso”, não tinha o que reclamar. E mostrava orgulho pela sua recuperação e, também, pelo fato do uso de bengala já não ser mais tão necessário, como antes. Ao se sentar novamente, alertou-me: “o segredo do bom envelhecimento é nunca parar de trabalhar! Principalmente, a cabeça. Não pode parar. Se parar, é igual motor. Tem que lubrificar. Está começando a ficar ruim, lubrifica. [...] Não parar nunca, é o segredo da mulher, da longevidade. Você não pode parar!”. Em seguida, quando me levou a conhecer os cômodos de sua casa, mostrou as peças de artesanato, principalmente de tricô e crochê, que estava produzindo – dessa forma, e de outras, ela nunca parou de trabalhar. A Sra. Cornalina demonstrou, em muitos momentos, satisfação com seu estado de saúde, com a possibilidade de ainda estar ativa em suas atividades, por se vestir como gosta, apesar de compartilhar que, há um ano, já faz, todos os dias, a oração da Boa Morte.

Em outra oportunidade, ao final da entrevista de Petalita, de 73 anos, ela me relatou que agora queria “outras coisas”, que gostava, aos domingos, de beber cerveja e frequentar rodas de samba, na medida do possível. Nesse dia, tive a oportunidade de visitá-la em sua casa, pois sua mãe nonagenária, que está doente e acamada, tinha ido para a casa de sua outra filha – uma oportunidade para Petalita poder descansar. Nessa circunstância, lhe pedi desculpas por a estar incomodando em seu descanso, ao que ela me disse que não era incômodo, era um prazer responder perguntas. Petalita, então, me contou que o yoga estava lhe auxiliando muito, “é muito interessante, é como uma montagem das peças do corpo”, para que conseguisse executar o trabalho de cuidado com sua mãe: “minha casa virou quase que um hospital, não é fácil... se não fosse o yoga, eu não conseguiria, não”. Petalita, aos 73 anos,

pode ser considerada uma mulher idosa que cuida de outra, fato interessante à nossa reflexão sobre gênero e novas formas de gestão da velhice.

Em junho de 2024, realizei a entrevista com Hematita, na casa de tia Valentina – as duas são amigas, principalmente, pelo fato de serem “beatas”, em suas palavras, e frequentarem a mesma igreja, além de morarem próximas uma da outra. No início da entrevista, perguntei a Hematita sua idade – um fato que, em outras ocasiões de entrevista, gerou um certo mal-estar ou momentos jocosos, o que também é algo revelador para essa pesquisa. Após a pergunta, Hematita olhou para tia Valentina e disse: “pronto, Valentina! Agora, finalmente, você vai descobrir minha idade! Você queria saber, não é? [risos]. Eu sei que você queria saber! Setenta e dois anos”. “Eu não acredito! Estou assustada! Achava que você tinha 60 e poucos anos”, disse tia Valentina – e concordei com ela, como se estivéssemos elogiando Hematita, um fato também interessante ao pensarmos sociologicamente os significados atribuídos ao envelhecimento. “Setenta e dois anos bem-vividos, assim, do meu jeito, né? Mas, com dificuldade, com tudo, mas eles estão aí. Estão aí, é sinal que eu ‘tô passando... ‘tô vivendo muito, né?’”.

Como já mencionado, tia Valentina, nossa principal intermediária de pesquisa, circula por espaços de um *ethos* denominado por Debert (2020) de “reinvenção da velhice”. Ela frequenta bailes de dança, atividades em grupo da “terceira idade”, ambientes de esporte e lazer e, em muitos dos encontros que ela proporcionou, suas colegas ou amigas enfatizavam o fato dela não aparentar a sua idade. “É porque tomei muito sol quando era criança, lá no norte de Minas [risos]”, justificou, certa vez para mim, de forma bem-humorada.

Tal fato nos aproxima das investigações realizadas por Alves (2001), ao estudar as novas percepções sociais sobre a velhice nos jogos de sociabilidade dos bailes de dança, nos quais senhoras frequentadoras e dançarinos de aluguel atuam em performances que representam respectivamente papeis de damas e cavalheiros. Ao reelaborarem positivamente as noções de seus corpos femininos e as percepções de sua autoimagem, a partir da dança, essas mulheres, na heterogeneidade dos salões de dança e das relações de interdependência estabelecidas nele (em que as diferenças de classe e raça são mitigadas ao hedonismo de suas práticas), produzem uma reinterpretação de suas trajetórias individuais pela valorização da autonomia feminina na velhice. As mulheres, participantes do trabalho de Alves (2001), têm histórias de vida em que o casamento e as obrigações domésticas adiaram a realização de projetos pessoais, de modo que podem exercitar, relativamente, a busca por prazeres que foi abandonada, em vivências regressas.

O cuidado com o corpo insere-se num movimento mais amplo: o desenvolvimento das ideologias individualistas nas sociedades complexas moderno-contemporâneas; a busca por singularidade e autonomia que caracteriza a concepção de indivíduo na modernidade. Meu trabalho mostra como mesmo em uma idade que tradicionalmente as pessoas se pensam e são pensadas como absorvidas pela vida familiar e doméstica, isentas de participação mais autônomas na vida social, os projetos e escolhas individuais ainda se realizam (ALVES, 2001, p. 139).

Essa situação social, descrita por Alves (2001), exprime a busca pela autonomia feminina na velhice, através das performances na dança e suas necessidades de cuidados com o próprio corpo, o que, para essas senhoras, representa uma “exaltação à capacidade de manter-se bela mesmo tendo perdido a juventude” (ALVES, 2001, p. 103). Isso se articula com as novas imagens do envelhecimento, que também estão presentes no nosso trabalho. De forma semelhante, algumas de nossas interlocutoras, especialmente as aposentadas, como Sra. Cornalina e Petalita, ao narrarem suas atividades cotidianas, de artes, esportes e lazer, demonstram um tipo de insurgência feminina, na velhice, para a realização de atividades hedonistas que, pelas motivações do casamento, profissionais e de cuidado com os filhos, tiveram que ser adiadas. Como citado anteriormente e em ilustração a isso, em meus encontros com Cianita e Morganita, pelo intermédio de tia Valentina, no espaço de descanso e conversação na sede do SESC, seus diálogos giravam em torno dos filhos, das experiências do casamento, mas especialmente de estratégias para conter o envelhecimento físico de suas aparências e, também, de suas atitudes – expressando, justamente, essa valorização das noções de autonomia da mulher pelos cuidados com o corpo e suas performances, na “terceira idade”.

Em outro momento do campo, quando fiz uma visita à escola municipal em que trabalhava Ametista, localizada em um bairro periférico da cidade, fui recebido pessoalmente por ela, que estava muito contente em contribuir com a pesquisa. Ao entrarmos na escola, ela me apresentou a diversos funcionários, à direção da escola e a seus colegas de profissão, na sala dos professores. Após realizar as apresentações, disse para todos eles: “Eu vou dar uma entrevista para ele! Olha que chique, gente! Mas vocês não podem, só pra quem é velho. Como eu sou velha, vou dar a entrevista! [risos]”. Assim, Ametista orgulhava-se da sua idade e “esnobou”, de modo jocoso, os seus colegas de profissão.

Esses relatos de campo apontam para uma nova narrativa sobre a velhice, ou em vias da “terceira idade”, objeto estudado por uma expressiva literatura, que o articula com as

questões de gênero (ALVES, 2001; DEBERT, 1998; 2020; FERREIRA, 1998; LINS DE BARROS, 1987). Debert (1988; 1999; 2020) disserta sobre como o envelhecimento é um processo biológico elaborado simbolicamente com rituais que definem fronteiras entre as idades, de modo que a velhice recebe status diferenciados, conforme as dinâmicas de suas construções culturais, assim como, a relação que estabelece com a estrutura social. Assim, a periodização da vida, recebendo investimentos simbólicos específicos, organiza relações geracionais, distribuição de poder e privilégios, a partir de instituições tais como o sistema de ensino, o Estado moderno, o mercado de trabalho. O envelhecimento, em diferentes culturas, possui ampla variação em como é vivido, interpretado, simbolizado, a depender de cada configuração do social, e assim também, as formas e possibilidades de geri-lo.

Nessa perspectiva, a categoria de “terceira idade” é muito mais do que uma descrição, de fato observa-se que o termo aponta para uma transformação, no seio da modernidade tardia ou pós-modernidade: como mencionado, a construção da pessoa velha é ressignificada ou reinventada baseando-se em pressupostos de que a juventude é um valor a ser perseguido, e não mais um estágio de vida.

Para compreendermos esse fenômeno e suas conexões com a cultura ampla, vamos abordar as categorias da velhice, no contexto ocidental e moderno, os estigmas associados à mesma, e suas representações, no âmbito da sociedade de classes. Essas categorias reforçam a noção de atomização ou marginalização dos velhos, indicando a depuração da velhice das relações geracionais – individualizando-a. Na atualidade, as categorias “velho” e “velhote”, por exemplo, estão associadas à noção de pessoa despossuída de estatuto social, bem como às ideias de decadência, doença, invalidez, e de incapacidade de produzir. Por outro lado, a categoria “idoso” já nos remete a uma valorização, a de pessoa envelhecida possuidora de prestígio, sendo representada de forma menos estereotipada, o que implica em ideias de respeitabilidade e autoridade (PEIXOTO, 1998). Evidencia-se, assim, a influência ideológica das divisões sociais ao criar representações sobre a velhice, entre as camadas médias e as classes populares. E há, através disso, um terceiro processo, em que a categoria de “terceira idade”, conceituada como velhice ativa, rejuvenescida e independente, se constrói pelo eufemismo aos estigmas sociais, possibilitado pelas dinâmicas desse grupo de consumo, e seus mercados de lazer, de viagens e de bens artístico-culturais – critério para viver e experienciar a “terceira idade”.

Além disso, os empreendimentos profissionais e os discursos sociais da gerontologia – como especialidade científica da velhice – reforçam ideias de um “bom” envelhecimento,

através de seu retardamento, pelos métodos das ciências médicas e seu higienismo corporal, assim como, pelos seus esforços de evitamento da morte. Para além disso, uma série de comportamentos são indicados, e difundidos pelos meios midiáticos, para a construção desse sujeito velho, envolvendo atividades de manutenção física e mental para práticas juvenis. Com isso, a ideia de “terceira idade”, como estágio da vida para se aproveitar em plenitude os frutos das aposentadorias, através do consumo, e sua ideia de ser um “novo começo”, torna-se possível ao ser alicerçada ao fenômeno de flexibilização das fronteiras etárias, na contemporaneidade. A representação da velhice, pela categoria de “terceira idade”, desassociada de ideias de declínio, dependência e inatividade, conformadas a uma série de avanços técnico-científicos e das ciências medicinais – que vêm possibilitando o prolongamento da duração da vida humana – está imbricada no que Debert (2020) denomina como a própria fragilização da idade cronológica, enquanto demarcador etário e de seus grupos. Isso é possibilitado porque, em suas especificidades, o sistema etário, nas sociedades contemporâneas, vem sofrendo determinadas pressões – na própria dinâmica da fragilização de suas fronteiras – como expressão da radicalização do individualismo moderno. Em suma, envelhecer trata-se de uma escolha e de responsabilidade individual.

Nas narrativas escutadas, durante a pesquisa, relacionar este fenômeno amplo com as vivências do envelhecimento, na docência, foi possível quando nossas interlocutoras foram perguntadas sobre o papel da experiência, do tempo e, conseqüentemente, do envelhecimento na personificação de uma professora “respeitável”. De forma unânime, nossas interlocutoras responderam que o fato de um professor ser respeitado não se relaciona com a graduação etária, mas com sua conduta. Ainda assim, há um consenso de que a aprendizagem pela experiência (o saber-fazer) é maior através do tempo, no domínio das técnicas ideais da docência, bem como, do próprio saber, compartilhado com os alunos ou com seus pares

Pesquisador: Como é envelhecer nessa profissão, para a senhora?

Alexandrita: Acabei de fazer um curso obrigatório agora sobre isso. Mas foi muito interessante, que ele estava falando exatamente sobre essa questão cognitiva e sobre essa questão das novas aprendizagens, como isso pode ajudar a gente. A consciência, ele quer dizer, flexiva. Você ter essa cognição flexiva, de estar aberto a mudanças, para tudo na vida. Foi interessante. E eu percebi que, quando eu estava no [colégio] São Judas Tadeu, eu estava mais fechada a isso. Eu tinha na minha cabeça que uma escola católica tinha que ter perfil. Ainda acho que tem que ter. Mas, hoje eu já vi que isso está mudando. Não tem mais pessoas para continuar dentro das congregações. Os leigos estão assumindo. Isso vai mudar. Então, tem

coisas que você tem que flexibilizar. Por isso que eu acho que ainda estou na escola até hoje, por conta disso... eu estou entrando no esquema de flexibilização. Aceitar, abrir novas modalidades de trabalho. Isso tudo eu acho interessante, eu gosto. Eu acho bom, o tempo me fez ver que a gente tem que mudar muita coisa. Muita coisa podia continuar como era antes, que era bom. Que foi mudando e que eu acho que poderia...

Pesquisador: Por exemplo, o que? Que era bom...

Alexandrita: Eu sinto até a própria relação das pessoas com a escola, com a direção. Eu sinto isso, que era muito melhor. Hoje já não é. Entendeu? A própria postura da escola, eu estou falando de uma escola católica, se posicionar como uma escola católica. Então, quando você tem determinadas atitudes, iguais às atitudes de demissões, qualquer empresa faz isso. Mas se você se coloca como uma escola católica, na hora de falar de... comunhão! Não só isso, mas quando a escola está lá falando de ser uma escola filantrópica, de ser uma escola que visa...[pausa]. Enche a boca para falar! Na hora de agir como tal, como escola católica, seguindo ali, não age. Eu coloco muito isso. [...] O tempo que eu tenho de experiência me dá essa vantagem. Eu tinha muito medo, quando mais nova, como muitos colegas, de perder emprego porque eu tinha filho pequeno. Hoje eu não tenho mais, não. E isso é uma vantagem. Hoje eu já vejo de forma diferente. Eu já sei que, independente do que eu fizer ou falar, a hora que eles falarem 'chega', chega. Então eu já estou me preparando para essa saída... já não dependo mais disso. O tempo me fez ter essa tranquilidade. A idade... diz que a gente vai ficando velha e a gente vai ficando meio abusada. Eu acho que estou ficando. Então a idade vai me fazendo, às vezes, falar coisas em certos momentos que outras pessoas não fariam.

Pesquisador: Você acha que a idade traz autoridade também?

Alexandrita: É. Às vezes de ouvir. Você está ali há mais tempo. Eu sinto que tem professores que vêm me procurar. Outro dia teve paralisação, veio um me perguntar. Falei que eu não trabalho na quinta. [...] Mas já teve outra antes, aí os mais novatos vieram me procurar. Falei: 'que situação!'. 'Olha, não posso falar o que você vai fazer. A sua vida é essa. Você que sabe'. [...] Falei para ele, se eu trabalhasse na quinta, eu não viria. Eu ia fechar com o pessoal.

(ENTREVISTA EM CAMPO, REALIZADA COM ALEXANDRITA, 62 ANOS, PROFESSORA NA ATIVA)

Alexandrita, professora em atividade em um colégio confessional católico, demonstra aspectos da graduação na profissão que lhe conferem prestígio perante os pares mais novos, e também relatou como seus colegas ficavam surpresos com sua habilidade em manusear novas tecnologias e aplicá-las em sala de aula, muitas das vezes, com maior facilidade do que eles

próprios. Ao que me afirmou que “não envelhece quem acompanha as mudanças do tempo”. Além disso, ao afirmar que “a gente vai ficando velha e a gente vai ficando meio abusada”, é plausível interpretar que, aqui, “abuso” expressa uma maior possibilidade de fala e expressão, através do avançar da idade, que está relacionada com uma situação de maior estabilidade. Estabilidade, essa, alcançada pelos anos dedicados à instituição e em suas relações solidificadas, pela proximidade da aposentadoria e a ausência de necessidades materiais mais emergentes (como a criação de filhos).

Por outro lado, estigmas e preconceitos em relação aos velhos também se revelam em circulação no ambiente escolar.

Pesquisador: Você acha que o professor mais velho, ele é mais respeitado? Dentro da escola?

Fluorita: Não, ele é muito desrespeitado. É a velha, né? No [colégio] Amarelo mesmo, eu vi uma secretária do RH, secretária-chefe do RH, falou assim: ‘ô Fluorita, olha aquele fulano daqueles tempos antigos lá, daqueles tempos imemoriais, mumificados’... Estava falando da minha geração! Que isso?! Que louca, sabe? Que louca! E ela tinha uns 10 anos de diferença de mim só!
(ENTREVISTA EM CAMPO, REALIZADA COM FLUORITA, 63 ANOS, PROFESSORA APOSENTADA)

Ao responder a esse mesmo questionamento, Turquesa também ilustra uma situação de tais estigmas e preconceitos, assim como, aponta sua conduta em relação aos seus alunos.

Turquesa: Não! Principalmente pra essa meninada debochada e sarcástica que tem hoje em dia. Não, não. Infelizmente, não. Não! Ontem mesmo, eu fiquei sabendo de uma situação com a professora do [colégio] Azulão, professora de história, ela é mais velha, ela é bem menorzinha, baixinha e tudo mais. Os meninos não respeitam, ficam imitando ela, sabe? Sabe?! [com indignação]. É bem desgastante. Eu, assim, não quer dizer que eu sou a ‘bambambã’. Não, não é isso que eu estou dizendo... é do jeito que eu faço, entendeu? Eu sempre faço do mesmo jeito com os meninos. Tem alguns que são terríveis, tem. Mas, se for pagar por todo mundo, é sacanagem. Essa falta de... esse envelhecer na profissão, eu vejo, por exemplo, lá no colégio, no colégio em que eu dou aula, tem alguns meninos lá que quando eles estiverem nesse patamar, né, dos anos finais em ensino médio, eu já quero ter saído. Porque eu não quero pegar eles adolescentes, entendeu? Porque eu estou com pena de quem pegar!

O mais novo, né, os professores mais novos, o que que eles estão fazendo? Eles entram na mesma sintonia, na mesma vibração do linguajar, de curtir, você entendeu? Aí fica sem esse limite. Aí fica sem esse limite! Comigo, graças a Deus, é bem diferente. Minha linguagem já é outra, é uma linguagem mais firme, né? Mais de autoridade. Até porque, se não for assim, você não dá conta da turma. Trinta, trinta e cinco, quarenta meninos em sala de aula! Não dá conta.

(ENTREVISTA EM CAMPO, REALIZADA COM TURQUESA, 55 ANOS, PROFESSORA NA ATIVA)

Os depoimentos acima indicam situações de estigmatização de velhos, de sua depreciação e o sentimento de desconfiança em relação a seu desempenho – por diferentes gerações, no âmbito do ambiente escolar. Sendo uma experiência individualizada, a velhice reinventada se sustenta pela concepção de um velho ativo em sintonia à apologia da produtividade ou como o indivíduo que, hedonisticamente, possui os meios de procurar bens e performances que expressem os valores da eterna juventude.

Essa reinvenção, que é um fenômeno imbricado, apresenta-se pela superação da ideia de velhice como deterioração da pessoa pela perda de papéis sociais valorizados – enquanto indivíduo produtivo –, tal qual, conforma-se através da noção de uma velhice progressivamente distante de seus significados próprios, de limitações das capacidades físicas e de desaceleração do exercício de atividades (laborais ou não). Por um lado, isso sobrepesa os indivíduos velhos de exigências para manterem-se aptos ao bom condicionamento físico e à expressão do “espírito jovem” e, por outro, lhes possibilita a ruptura com os laços tradicionais e o desentranhamento das ordens coletivas, que cria aberturas para a construção de autonomia e liberação pessoais. Com relação aos processos de estigmatização, como nos foi narrado, é possível perceber que os velhos que não se alinham a essa ideologia de eterna juventude, assim como, não a expressam, são de certa forma vítimas mais acessíveis ao preconceito etarista.

A marginalização dos velhos é uma problemática multifacetada e se sustenta: pelo sistema cronológico que institui noções de pessoa atreladas às relações com o Estado moderno e seus sistemas burocráticos; pelas interações sociais estabelecidas com os velhos, caracterizadas pela ausência de reciprocidade e por vínculos pautados na tutela e na discriminação; também, pela gerontolização da velhice, sendo a codificação técnico-cientificista dos sujeitos, que são interpretados unilateralmente para o evitamento da morte. O velho ou pessoa de idade avançada, nesses sentidos atribuídos, contrasta da figura de guardião

do passado, que é suprimida de acordo com percursos da cultura dominante. Logo, sua marginalização é operada por padrões corporais e simbólicos – que refletem a juventude como estética e valor –, pela necessidade da força de trabalho e pelo enfraquecimento da memória viva em favor da memória formal, formadora das historiografias clássicas (CHAUÍ, 1979).

Enfim, como dito, esses relatos apresentados sobre a discriminação da velhice, a partir de processos de estigmatização, revelam a face da marginalização que exclui sujeitos, de acordo com suas capacidades de realizarem performances produtivas e da “eterna juventude”. Nos relatos coletados em campo, a noção de envelhecimento associada à doença é presente, de modo que muitas de nossas interlocutoras, em diferentes momentos, buscam demonstrar suas performances de boa saúde e estado físico e mental, como uma prova de realização pessoal de contenção de um processo biológico inexorável. De outro modo, ao realizarem essas atribuições, de associação entre envelhecimento e doença, há a conotação da docência como promotora do aceleração desse tipo de envelhecimento – viver e envelhecer na docência reflete na realidade a situação de sujeitos cansados, em baixa pró-atividade e em vias de adoecimentos mentais e físicos. Assim, é possível interpretarmos uma contradição, tangível, justamente, pela influência dos ideários de velhice reinventada: as dimensões dos discursos sobre o envelhecimento são centralmente pautadas pelo seu evitamento, ao mesmo tempo, que retratam o peso de suas consequências físicas.

Turmalina, de 60 anos, professora de anos iniciais, foi entrevistada, em sua janela de horário. Ela apresentava grande cansaço, relatou sobre as dificuldades que enfrenta, inclusive para realizar o autocuidado com sua saúde, pois além de professora, ajudava com os cuidados, em casa, de sua mãe idosa e enferma.

Turmalina: Eu não sei se eu sou a pessoa certa para você estar entrevistando, mas eu acho que para uma tese, como você está fazendo, deveria entrevistar alguém mais jovem, para poder a pessoa te responder com mais amor. Porque a gente tem vida, a gente cuida, a gente olha, sabe? Eu tenho três alunos especiais. [Na verdade] Eu tenho oito, só que só quatro com laudo, sendo que só esses com laudo que dá direito a [profissional de] apoio. Tenho um aluno que é cadeirante, usa sonda para se alimentar. Eu não sou enfermeira... como vou saber o que dói, quando dói, se está doendo, como ele está se sentindo... É tudo muito desgastante!
(ENTREVISTA EM CAMPO, REALIZADA COM TURMALINA, 60 ANOS, PROFESSORA NA ATIVA)

Em suma, a partir dessas histórias e discursos, exemplares ao observado em campo, pode-se denotar que, ao serem questionadas sobre o envelhecimento, duas principais representações foram apresentadas por nossas interlocutoras: uma que assinalava determinada especificidade da profissão docente, considerada como “desgastante”, por envolver uma grande carga emocional e esforço físico para garantir a disciplina entre os alunos – nas palavras de uma de nossas entrevistadas, uma “profissão que te envelhece mais rápido”. Ainda, envelhecer na função docente se associa ao esgotamento físico e mental, por isso, essa função é representada pela constância de relatos sobre cansaço e esgotamento – “não ter mais paciência”, de acordo com a idade, foi uma das principais queixas –, o que torna desejada a aposentadoria, assim que possível, para a maioria de nossas entrevistadas.

A segunda principal representação, também, assinalava a categoria de “envelhecimento” como algo negativo, o que fez com que muitas de nossas interlocutoras o relativizasse: tratava-se de uma escolha individual deixar-se envelhecer. Ideias como “nunca me senti velha, pois sempre fui me atualizando ou estava em movimento” aparecem nas narrativas, como forma, também, de expressar a conquista individualizada do “bom” envelhecimento. Em extensão, apesar de não ter sido uma pergunta direta, muitas de nossas interlocutoras assinalaram o que consideram ser um modelo de “bom professor” – e, ao fazerem isso, neutralizaram o fator etário como determinante de respeitabilidade e autoridade docente. Novamente, a autoridade do professor, assim como os imaginários sobre o envelhecimento, é significados pelo âmbito elementar do indivíduo à determinação de sua realidade.

2.2 – As técnicas e condutas exemplares da docência

O antropólogo Alexandre Barbosa Pereira (2017), ao refletir sobre as relações intergeracionais na escola, demonstra como ações performatizadas são responsáveis, nesse ambiente, por conduzir diferenciações sociais, *status* etário e muitas clivagens e disputas. O professor como “sacerdote laico”, na trajetória histórica de sua configuração, requer uma série de “condutas” ou formas de comportamento para legitimação de seu papel social. Impressões dessa figura professoral são constantemente evocadas, em nossas interlocuções. Para isso, questionamos como nossas interlocutoras se relacionam com essa figura, também, sobre as experiências docentes percorridas entre os momentos de início e final de suas carreiras, e suas

impressões de mudanças e permanências a um determinado modelo de comportamento, que experimentaram individualmente e que é articulado como ideal cultural.

Os modelos de profissionalismo docente têm como imaginário principal de sua fundação o modelo do profissionalismo clássico: o professor rígido, que guarda a disciplina, preza pela hierarquia etária, possui reconhecimento por dominar o conhecimento especializado de uma cultura técnica, é exemplar ao resguardar valores de civilidade e “bom” comportamento. A história de formação dessa categoria corresponde com as expectativas, portanto, de cidadania do Estado moderno e de um ideal de agente de formação que socializa as novas gerações aos valores da pátria, da obediência e do trabalho no capitalismo (GARCÍA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005; VICENT; LAHIRE; THIN, 2001). Esse modelo, tensionado pela feminização da docência, no Brasil, através dos valores do cuidado – ou, ao menos, sua representação –, como discutido no capítulo anterior, apresenta-se como um recurso simbólico, constantemente mencionado e articulado à noção do que é ser um “bom professor” em sua conduta. Em meio às nuances presentes nesses enunciados, a característica de ser “brava” torna-se central, para nossas interlocutoras, quando questionadas sobre as exigências à respeitabilidade das gerações mais jovens (seus alunos). Contudo, a perspectiva do afeto está, igualmente, presente como um requisito para a manutenção da autoridade. As ações performáticas, descritas por elas, então, relacionam-se com a imagem de professoras que amenizam a figura clássica do professor castrador (MOSCALCOFF, 2020) através de práticas do afeto e do cuidado, ao mesmo tempo, que a mantém de outras maneiras.

Nesse sentido, algumas práticas são relatadas como recursos de autoridade docente (às quais, nos deteremos melhor adiante): o uso do olhar, em vigilância, da postura corporal retilínea no centro da sala de aula e da importância do professor não se manter sentado; o andar entre as carteiras, como forma dos alunos perceberem suas presenças; a dispensa da expulsão de alunos da sala de aula e o uso de conversas particulares e individuais (“cara-a-cara”) com os mesmos, após o término das aulas, como forma de correção de indisciplinas; o emprego de linguagem, relativamente, formal para comunicar-se com os alunos, de forma a indicar diferenças etárias e de comportamento; o autocontrole das emoções, como o estresse e a necessidade de gritos, como meio de reconhecimento pelas turmas; fazer a congratulação pública dos avanços de alunos dedicados ao estudo, como forma de incentivo para os demais; a não aderência a bate-bocas e discussões com alunos, buscando desviá-las por estratégias bem-humoradas ou ignorando seus “convites”; estratégias para buscar a inclusão de alunos considerados indisciplinados, individualmente ou nas discussões de conteúdos em salas de

aula; entre outros. Essas práticas, aqui sistematizadas em suas diversidades, encontram, pelas nossas interlocuções, adesões e desvios à exemplaridade de suas condutas. Mas, de maneira geral, é possível interpretarmos que as narrativas das professoras são de adesão ao modelo tradicional de professor, sendo que a fragilização da autoridade docente se relaciona, também, com o desuso de suas práticas.

Em interface a isso, a teoria canônica de Marcel Mauss (2017a), sobre as noções de “pessoa” e de “Eu”, discorre sobre uma história social que revela os fatos psicológicos como engrenagens e não causas dos “regimes” de pessoa. A “fabricação do eu”, como se concebe nas sociedades modernas, advém da “persona latina” como entidade independente: “mais que elemento de organização, mais do que um nome ou o direito a um personagem e a uma máscara ritual, ela é um fato fundamentalmente do direito” (MAUSS, 2017a, p. 405). Em dicotomia às sociedades simples, que valoriza a pessoa encarnada na totalidade, cumprindo diferentes papéis em dramas sagrados, essa concepção moderna do eu é implicada em diferentes dimensões da metafísica cristã, do sentido moral da tradição helenística, para a consolidação de uma noção de “indivíduo” – “substância racional indivisível” (MAUSS, 2017a, p. 414). Nota-se, além disso, em nosso trabalho, a importância das práticas para a “fabricação do eu”.

De modo complementar a isso, em outro ensaio, sobre as técnicas do corpo, Mauss (2017b) estuda os fatos da educação, em que os atos e as técnicas corporais são montados por determinadas tradições e transmitidas, pelos princípios do exemplo e da ordem. Logo, maneiras, feições e destrezas implicam na eficácia de determinada autoridade social, sendo o domínio do consciente sobre a emoção. Tais noções, sobre a forma cultural do indivíduo e das técnicas corporais, são recursos importantes ao analisarmos as evocações de nossas interlocutoras, mulheres envolvidas com as práticas educativas e provocadas pelos cursos de significados do “eu”, em suas trajetórias e realizações pessoais, assim como, pelas relações que estabelecem com as condutas de um modelo de professor.

Sra. Cornalina: Eu não me lembro nunca de ter mandado ou botado fora de aula algum aluno, não. Eu dominava com o olhar, mas o professor, para mim, tinha que ficar de pé. Entendeu? Professor sentado, não. Para mim, não era. [...] Eu, por exemplo, peguei fama de brava. Todo mundo temia a tal de Dona Lina. Meu apelido é Lina. Então, todo mundo temia: ‘Lá vem a Dona Lina!’.

Pesquisador: A senhora era muito respeitada, então?

Sra. Cornalina: Simplesmente com o olhar! Eu não conversava muito. Somente o

necessário eu conversava. Quando era preciso fazer as advertências, aí a minha conversa era direta com o aluno, entendeu? Se precisasse. Porque, de um modo geral, eu simplesmente estava [sendo respeitada].

(ENTREVISTA EM CAMPO, REALIZADA COM SRA. CORNALINA, 92 ANOS, PROFESSORA APOSENTADA)

Nesse momento, Esmeralda, filha da Sra. Cornalina, a interrompe dizendo que os tempos mudaram, os níveis de indisciplina são muito mais altos, de forma que, muitas vezes, a estratégia de “sobrevivência” do professor é permanecer sentado, como forma de chamar a atenção da turma. “Mamãe ia estranhar muito, se ela entrasse numa sala de aula, hoje em dia. Ia estranhar muito!”, respondeu Esmeralda. Em outro momento de seu relato, Sra. Cornalina descreve as lembranças que corroboram com um sentimento de afeto em relação aos alunos e, assim sendo, que a correspondiam através do respeito: quando organizava turnês de dança, na escola, e era muito cortejada pelos estudantes – ao mesmo tempo, que temida. Há, também, em seu discurso, um elemento muito presente em nossas entrevistas: a valorização do “nunca ter colocado um aluno para fora de sala”, enunciado de forma que o controle de medidas “drásticas”, no ambiente escolar, é sinal da boa condução da autoridade professoral, expressivamente valorizada pela autogestão dos “excessos” das práticas (havendo exceções).

Assim, a percepção do afeto e do cuidado elaborando representações de respeitabilidade e autoridade, conciliadas com práticas de vigilância e disciplina foi uma constante nos depoimentos. A professora Petalita relembra, com bom humor, o dia que expulsou um aluno de sala, com as mãos segurando o “colarinho” de sua camisa e, após esse incidente, recebeu a notícia de que o mesmo aluno a estava aguardando do lado de fora da escola, ameaçando lhe agredir. O humor da história é que, ao chegar do lado de fora, cercada de outros professores para defendê-la, seu filho, colega daquele aluno que pretendia lhe agredir, a esperava para auxiliá-lo, até o momento que olhou atento e alertou: “não pode bater nela, é minha mãe!”. Petalita ri, diz não saber de onde tirava tanta coragem e explica a importância do exercício da autoridade, como elemento de um “bom professor”, ainda que diga “não enxergar” a sua “braveza”, à época – algo que seus ex-alunos lembravam e confirmavam, ao encontrá-la nas ruas da cidade.

Em meados de novembro de 2024, realizei a entrevista com Malaquita, professora em exercício; sua casa situa-se frontalmente à escola em que trabalha. Ela me recebeu no cômodo de fachada, onde havia aberto, recentemente, um brechó – enquanto escutava uma música da banda *The Doors* e perfumava suas mercadorias, ela me disse que tem muito gosto pela moda

e que estava na expectativa dos bons resultados de seu empreendimento. Malaquita apresentava uma atitude *rock n' roll*, de maior transgressão às normas, em suas ideias, e me contou que foi significativamente influenciada pela geração de 68 (os “hippies”) durante sua juventude e que a docência lhe ocorreu como consequência de seu gosto pelas ciências exatas – antes disso, ela disse que estava “largada”.

Malaquita: Na verdade eu acho que eu sempre fui meio homem na sala de aula. Entendeu? Uma atitude mais masculina. Acho que eu sempre fui assim. De repente até mesmo para me defender. Pelo fato de eu ser mulher, né? Mas eu sempre fui bem macho na sala de aula. De falar palavrão e de repente assustar o aluno porque eu estou falando palavrão igual um homem fala. E falar: ‘senta, porra, porque o professor quer falar!’, porque [se não] eu não posso falar, entendeu? E eu sempre tive essa postura, assim, de vilã. Agora não, agora eu relaxei, né? Agora eu quero aposentar. Eu relaxei, sabe quando que eu relaxei? Acho que de uns cinco anos para cá. Mas, eu sempre fui a vilã da escola. Eu era a professora que todo mundo tinha medo.

Pesquisador: Você era muito brava?

Malaquita: Eu era muito brava. Eu passava no corredor, os alunos todos entravam para a sala de aula. E de uns cinco anos para cá, eu relaxei e falei ‘gente, que besteira, sabe?’. Não é assim... entendeu? Mas eu sempre tive essa postura de brava, de macho.

Pesquisador: E para você, qual deveria ser a conduta de um professor ou professora?

Malaquita: Isso é difícil, né? É difícil, porque eu acho que pelo fato, assim, de falar palavrão... não é que eu falo palavrão, mas eu acho que eu não devia falar, entendeu? Mas eu não consigo não falar, porque tem hora que sai. Porque a gente passa tanta raiva também, é tão difícil você conseguir manter, sabe? Mas, essa coisa também é o que me incomoda na sala de aula. Eu acho que eu usei até a palavra errada. Postura, né, que eu quis dizer. Essa coisa de... eu queria muito fazer diferente na sala de aula, sabe? Eu acho que os alunos não tinham que ficar sentados um atrás do outro, sabe? Eu acho aquilo, assim, você passar a aula inteira olhando para as costas do seu colega, é horrível. É horrível. Então, eu acho que muitas vezes o comportamento do aluno na sala de aula era previsível, é lógico que ia ser daquele jeito.

(ENTREVISTA EM CAMPO, REALIZADA COM MALAQUITA, 52 ANOS, PROFESSORA NA ATIVA)

Esse relato de Malaquita, assim como a história contada por Petalita, são desviantes ao modelo geral de conduta indicado pelas professoras, ainda que seus depoimentos, em outros trechos, se relacionem com o mesmo. Isso se implica, de certa forma, a suas histórias de vida, seja pela adesão às ideias de movimentos contracultura, seja pela inserção nos movimentos sociais¹⁵, que por sua vez desafiam a autoridade das normas vigentes. Além disso, é interessante analisar que as ideias apresentadas por Malaquita, em especial, a associação de sua “postura” em sala de aula com o masculino – nos signos a ele atribuídos de rigidez e agressividade – ilustra o que vínhamos discutindo, neste trabalho, sobre o dispositivo de gênero como recurso simbólico determinando comportamentos, na docência. Com isso, o relato de Malaquita expressa, de certo modo, clivagens das representações da docência: o cuidado, feminino, e a rigidez, masculina. Nos depoimentos coletados, a conjunção desses valores posiciona essas professoras em um tipo específico de construção da identidade, que se relaciona com noções particulares de autoridade docente, ao equilibrarem os sentidos de suas condutas em um tipo de afeto, como reconhecimento aos alunos, que é proporcional à braveza, como prática de manutenção da disciplina dos alunos até a perspectiva de ser temida (e vice-versa).

Para maior compreensão dessas representações sobre a conduta docente, torna-se relevante apresentar a interface desse conceito com a teoria em antropologia. O antropólogo José Guilherme Magnani (1986) elenca uma série de observações, a partir da tradição presente na obra de Malinowski (1974 apud MAGNANI, 1986), às noções de representação coletiva, de modo a construir sua concepção sobre o tema:

E se fosse o caso de insistir, sairia mais ou menos o seguinte: representação é algo assim como uma espécie de imagem mental da realidade. Os ingredientes dessa imagem seriam, em primeiro lugar, as experiências individuais decorrentes da realidade social em que o ator está imerso, realidade que se apresenta sob a forma de círculos concêntricos: família, a rede de vizinhança, o bairro, categoria profissional, partido, classe social, etc. O segundo elemento é a particular combinatória – sintática e semântica – que junta esses pedaços, responsável, entre outras coisas, por todos aqueles erros de concordância e regência, cacofonias, pleonasmos e anacolutos que conferem sabor e ‘autenticidade’ aos depoimentos (MAGNANI, 1986, p.128).

¹⁵ Petalita, por exemplo, dentre nossas interlocutoras, foi a única a expressar, de modo contundente, o avanço da atual juventude, o que lhe dá “esperança”.

Para a maior elaboração disso, Magnani (1986) propõe ao estudo do ato de representar uma análise do discurso e da prática, no viés de suas consonâncias e disputas, levando-se em conta as institucionalizações das realidades e as agências dos atores envolvidos. Durkheim (2000), ao estudar a origem social das categorias, implica à representação sua natureza coletiva, ou seja, ela depende e traduz estados da coletividade. Assim, as “representações coletivas” são significantes de uma intelectualidade particular (diferente da subjetiva) que opera uma razão singular: sendo tradicionalmente adquirida, ela é resultado de associações de ideias e sentimentos dos espíritos que a compõem. Assim, Durkheim (2000) conceitua o *homo duplex*, tal qual o sujeito sendo constituído de sua dimensão individual – com base no organismo biológico e de ação estritamente limitada – e como ser social – sua mais elevada realidade, na ordem intelectual e moral.

Duarte (1986) analisa essas construções teóricas de Émile Durkheim e Marcel Mauss, correlacionando as noções de representação coletiva com as de identidade social. Em linhas gerais, denota que a razão do “ser coletivo” está em “se ordenar sobre as marcas da classificação morfo-social” (DUARTE, 1986, p.73). O que, por sua vez, se constitui pela dicotomia entre um mundo sensível e experimentado – no incurso da realidade psicológica – em face da consciência coletiva – enquanto apriorismo da razão individual. As relações entre indivíduo e sociedade, no caso do universo simbólico do gênero e das profissões, aplicam-se a tais noções de identidade, à medida que a função classificatória, da ordem moral, cria sistemas de distinções e diferenciações sobre o que é ser professor, conduzida, como vimos, pelas interpretações de suas práticas e condutas ideais. Por sua heterogeneidade, nas sociedades modernas, as classificações que se multiplicam pressupõem diferentes graus que se relacionam com “sentimentos sociais”, ou seja, afinidades não restritamente individuais que estão imbricadas na diversidade dos grupos. Ao analisarmos os discursos das professoras, enquanto grupo social e também em sua heterogeneidade de repertórios e histórias de vida, é possível dizer que as representações coletivas que as conformam estão inscritas em atributos morais: é necessário manter uma “postura” de respeito, um “jeito de ser” adequado, determinadas técnicas corporais e modos de relacionamentos com as novas gerações para a construção do modelo de docência a ser seguido.

Nesses paradigmas, ao discorrer sobre o conceito de valor e suas correlações com o princípio da identidade, Duarte (1986) procura compreender, na tradição antropológica francesa de Durkheim e Mauss, o papel da “socialização identificatória”. A teoria da autoridade moral implica no “respeito” como emoção subjetivamente experimentada à

exaltação do “ideal”. A forma elementar do valor – o “mana”, como denotou Marcel Mauss (2017c) – é aglutinado em um personagem social, cuja diferença se instaura e se densifica. Pensar, nesse sentido, o papel social do professor, performando determinadas noções de autoridade, em gestos e comportamentos, desdobram em um tipo de socialização, que é despontada pela educação das novas gerações e que repercute nas próprias modificações do professor e da professora enquanto indivíduo. Pois, o indivíduo, ao assumir a função de educar, também se insere em moralidades que vai lhe constituindo (BECKER, 2017; NOVOA, 1989; TARDIF; RAYMOND, 2000).

[...] o valor não é nesse sentido uma qualidade abstrata e intrínseca à diferenciação das quadriculas classificatórias, mas sim a substantiva e pesada transposição literal da própria idéia da sociedade sobre seus ‘indivíduos’ componentes e sobre cada um dos recortes sociológicos individualizados em que se ‘aglutinam’. Onde a ‘emblemização’ e a ‘elevação’ que procuram dar conta da oposição instauradora entre o indivíduo isolado e inexpressivo e a sociedade totalizante e fornecedora de ‘ideal’ (DUARTE, 1986, p. 83-84).

Como citado, essas contribuições teóricas sustentam a análise do que nossas interlocutoras consideram ser “um bom professor”. A partir de representações sobre um modelo profissional e de práticas exemplares, a experiência se revela ao aprendizado de posturas e condutas – tal qual modos de se relacionar com as novas gerações. Em um dualismo – entre rigidez e afeto – que se correlaciona com noções de gênero, a busca pelo “ideal” dá-se pela experimentação. Em muitas narrativas, a experiência é fonte de segurança pessoal, gestos e jeitos adequados de agir, formas e, até mesmo, a autogestão do corpo (como relatado pela Sra. Cornalina) que solidificam sentidos sobre respeitabilidade e autoridade docente. Como designado por Pereira (2017), a escola como espaço das “ações performáticas” requer um aprendizado de representações do eu. Erving Goffman (1985), ao construir sua teoria em cima de metáforas da vida teatral, corrobora essa ideia ao demonstrar que o papel desempenhado por um sujeito, em sociedade, perpassa pelas situações em que está inserido, assim como, por um conjunto de signos atribuídos que conferem, aos atores, status social: prestígio e/ou estereótipos, demarcados pela prática e definindo atos.

Hematita: Eu não diria que o [professor] mais velho seria respeitado, eu acho que seria tudo bem igual, dependendo da conduta. Porque eu acho que vai contar, nesse processo de respeito, a conduta que você vai ter. Você pode ter um relacionamento muito bom com seus alunos e levar [sua aula] onde você quiser, e a outra idade também pode ter uma conduta boa e levar onde quiser. Às vezes, falar que dependendo da idade pode ter mais tempo, pode ter mais habilidade, já vivenciou mais... Mas, eu acho que os dois podem ir juntos, eu acho que pode ser junto. Não precisa separar porque é novo. Às vezes, o novo tem mais garra do que o mais velho ou vice-versa, depende muito de cada ser humano. Eu acho que isso aí vai muito de cada um mesmo. Eu acho que tudo está relacionado ao respeito, dependendo do que você faz. Você pode ter seus alunos, brincar, falar algumas coisas... Mas, na hora do respeito, você sabe colocar: ‘agora a gente vai partir para o sério, vamos trabalhar’. Então, a forma que você vai lidar com eles vai depender de você, não é a questão de você ser novo ou mais velho, acho que isso aí... Bem, a idade não interfere não. (ENTREVISTA EM CAMPO, REALIZADA COM HEMATITA, 72 ANOS, PROFESSORA APOSENTADA)

Em suma, esse enunciado de Hematita é representativo de percepções comuns a outros depoimentos: o peso do envelhecimento sendo neutralizado mediante a um conjunto de valores, posturas e gestos considerados exemplares à profissão professor. Podemos relacionar essa consideração, a irrelevância da idade para a boa atuação do professor, também, no que se refere à flexibilização das fronteiras etárias e a individualização da noção do envelhecimento, ainda, com as diferentes aproximações estabelecidas à figura clássica do modelo de professor (como “sacerdote laico”). Modelo, esse, que, ao ser evocado pelas narrativas, em suas condutas e formas de lidar com as novas gerações, reforça a importância da manutenção da hierarquia etária. Para continuação dessa análise, torna-se significativo, então, compreender suas representações sobre as juventudes, especialmente, dos alunos, e suas percepções de mudança presentes nas entrevistas.

2.3 - As novas juventudes e as percepções de mudança: sobre as tensões entre gerações

Ao realizar uma pesquisa sobre a carreira docente de professores de escolas públicas de Chicago (Estados Unidos), Becker (2017) constatou, pelas entrevistas realizadas com docentes sobre a temática das novas gerações, a constância de depoimentos que denunciam os

problemas da recusa da hierarquia moral e a indisciplina nos espaços escolares, assim como, de deslegitimação da autoridade docente por parte das famílias de seus alunos. Nessa perspectiva, compreender as nuances dessas situações, acerca da carreira docente, implica nos atentarmos, antes, para a abordagem utilizada por Becker (2017) sobre a noção moderna de “carreira”.

O conceito de carreira tem se mostrado de grande utilidade para compreender e analisar a dinâmica das organizações do mundo do trabalho e as movimentações e destinos dos indivíduos dentro delas. O termo refere-se, parafraseando Hall (1948), às séries padronizadas de adaptações realizadas pelos indivíduos à ‘rede de instituições, organizações formais, e relacionamentos informais’ nas quais a atividade da profissão é realizada. Esta série de adaptações é geralmente considerada em termos de uma movimentação para cima ou para baixo, entre cargos diferenciados por seu nível em alguma hierarquia formal ou informal de prestígio, influência e renda. (HALL, 1948 apud BECKER, 2017, p. 182)

No que concerne à docência, há um elemento determinante à sua atividade e constituição de hierarquia dentro do espaço escolar: o relacionamento intergeracional. Assim como, denotado pela pesquisa de Becker (2017), a variante de classe (de origem dos alunos) é percebida, nas interlocuções, como um elemento de estigmas de violência e agressividade. Contudo, essa percepção, em todos os casos que ocorreram, é relativizada de modo a igualar as gerações de classes “mais abastadas” e de classes populares. O problema, portanto, apesar da nítida influência da questão de classe às representações, concentram-se sobretudo à questão geracional.

Mannheim (1982) traz o escopo de sua análise sobre gerações a partir de três noções: a situação da geração, a geração enquanto realidade, a geração enquanto unidade. Ao descartar o fenômeno das gerações como um fato empírico biológico e universal – o curso da vida e a morte – o autor demonstra que o fenômeno geracional se relaciona com os modos em que o indivíduo se localiza dentro de um grupo, através de quadros de referência de um tempo, possibilitados pelo trabalho da memória e sua mediação com o passado (BOSI, 1979; HALBWACHS, 1990). Isso proporciona, ao indivíduo, uma forma específica de se situar no mundo, compartilhada com seu grupo geracional, a partir de visões, acúmulo de determinados dados mentais e percepções sobre a realidade.

Nesse sentido, os conflitos surgem à medida que novos participantes da comunidade, através do jogo biológico de vida e morte, entram nas disputas pelas representações e valores

sobre o social: são as dinâmicas das mudanças históricas, em que há a necessidade de transmissão da herança cultural de um grupo, a partir dos dilemas da conservação e da alteração. Nas sociedades modernas ocidentais, a instituição de excelência dedicada a essa transmissão é a escola, de modo a ser um ambiente privilegiado às relações intergeracionais – historicamente, entre mestres e aprendizes e, depois, entre professores e alunos. As disputas geracionais, portanto, na escola, estão correlacionadas com disputas de poder: seja através da naturalização da dominação de uns sobre outros (docentes a estudantes) pela tradição escolar, seja pelo papel normativo da instituição escolar demarcando lugares à fala e à participação (MATTOS, 2017). Contudo, ao pensarmos o estado “permanente” de crise da educação – especialmente, relacionado ao comportamento das novas gerações – é possível concebermos um problema sociológico mais amplo.

Nas entrevistas, essa relação de tensão geracional é expressa por uma ideia generalizada de “mau comportamento”, presente em: “meninos sem juízo”; “garotada que não quer nada com a dureza”, “meninos que não sabem se comportar”, “crianças descontroladas”, “juventude sem limites”, “mimados e cheios de vontade”, “infância perdida”, “sexualização precoce”, “alunos desrespeitosos”, “jovens muito liberais”, “geração que não sabe respeitar”, entre outros. Algumas de nossas interlocutoras manifestam certo descontentamento com as possibilidades de sua atuação na atualidade, queixam-se da necessidade de “pisar em ovos” ao lidar com as novas gerações de alunos – uma delas, de forma jocosa, diz que se fizesse, atualmente, o que fazia antigamente com seus alunos (referindo-se à aplicação de determinados castigos) estaria “presa até hoje”. Por outro lado, em muitos casos, reconhecem a importância de consciência, por parte dos estudantes, de seus “direitos”, dentro da instituição escolar. Porém, para grande parte dessas professoras, esta postura é contraditória, pois, ao mesmo tempo que os alunos advogam por tais direitos, ignoram a prática de seus deveres. Essas percepções são ponderadas através de um debate frequentemente apropriado pelo senso comum sobre as duas faces complementares da “cidadania”: sendo que, na escola, os alunos só querem enxergar seus “direitos” e não se comprometem com seus deveres.

De modo geral, as professoras representam as novas gerações através de: (1) a perda ou dissolução dos sentidos da infância e da adolescência, pela adultização das novas gerações e (2) a perda de valores de respeito à autoridade, justificada pela decadência da instituição familiar.

Tais percepções podem ser corroboradas, na literatura, pelas investigações de Alves (2001) a respeito de um grupo de mulheres de classe média alta na cidade do Rio de Janeiro.

Suas percepções acerca da educação atual dos jovens, das transformações física e populacional dos bairros e a mudança nos processos de mobilidade social demarcam uma visão comum e conservadora sobre a centralidade da família enquanto elemento da ordem social. Em suas representações sobre risco e perigo, a necessidade dos laços familiares e da instituição de uma hierarquia etária são essenciais para uma qualidade adequada da educação dos jovens. E com isso, elaboram a denúncia de um individualismo exacerbado, a partir de seus enunciados acerca de uma tradição idealizada e que se relaciona com suas experiências regressas de vida.

De forma concomitante a essa temática, Guita Debert (1988) elabora como que a abordagem estigmatizada da velhice, na cultura dominante moderna, empreende representações de resistência ao envelhecimento, nas quais “o velho é sempre o outro”. Em sua pesquisa com mulheres, das camadas médias urbanas, a autora buscou estabelecer uma relação entre o significado amplo de velhice e a experiência pessoal. Essas mulheres, em vista disso, desempenham uma desnaturalização, em seus mecanismos de resistência à velhice, em que o espírito se mantém, para além das aparências do processo biológico e, assim, velho é aquele indivíduo doente, debilitado, dependente e sem recursos, mas nunca a interlocutora. A unidade doméstica, antes signo de opressão à realidade feminina, transloca-se para um significado de independência: ao manter seu cotidiano do trabalho doméstico, essas mulheres utilizam-no como indicativo de preservação de sua autonomia e, de certa maneira, como garantia da autoridade nos espaços em que atuam. A velhice, então, como um problema de autoconvencimento permite depreender, para elas, uma experiência de maior liberdade quando comparada a outras fases da vida, nas representações alicerçadas aos papéis que executam como donas-de-casa e avós. Uma observação relevante da autora é que os discursos dessas mulheres apresentam uma ambiguidade ou dualidade: ao mesmo tempo em que valorizam suas experiências de “velhice reinventada” e seus significados de liberação e autonomia feminina, elas indicam haver um “excesso de liberdade” nas juventudes e novas gerações.

Essas elaborações etnográficas, de Alves (2001) e Debert (1988), assemelham-se com as narrativas de nossas interlocutoras, ao serem questionadas sobre as novas juventudes. De forma comedida, a percepção de uma “liberdade em excesso” e de “declínio da instituição familiar” torna-se recorrente em seus discursos, ao mesmo tempo que buscam uma valorização dos sentidos do liberalismo comportamental.

Fluorita: Acho lindo, assim, os jovens saírem todos coloridos pra escola, com aqueles cabelos negros, com aquele cabelo deles, sabe? É uma coisa que eu sempre sonhei, né? Meu neto cortou o cabelo, ele agora está com 16, eu falo assim ‘ah, se eu tivesse sua idade, eu ia pintar pra todo lado!’ [risos]. Aí a minha filha com trinta e pouco: ‘que isso, mãe?! Não dá ideia!’ [risos]. Eu acho lindo esse comportamento do jovem que às vezes é mal compreendido também.

Pesquisador: Sim, de liberdade, né?

Fluorita: De liberdade. E assim, [por] essa liberdade, às vezes, ele [o jovem] paga por isso, né? Ah, muito. Eu atendi, um tempo atrás no terreiro, a vovó [preto-velho na Umbanda] atendeu uma mocinha linda. Tinha pego AIDS. Estava desesperada... com AIDS, né? Então tem um preço alto essa liberdade. Tem que ter uma orientação. E essa orientação eles não têm. Até mesmo as letras da música que eles ouvem... tudo... e não é só criança de baixa condição econômica, não. Os meninos do Clérigo [colégio particular de renome na cidade e considerado de elite] também ouvem. E como professora de particular, a questão é pior ainda. Às vezes são todos um bando de ‘tarado’, uma coisa horrorosa. Uns meninos, assim, totalmente pervertidos. Uma coisa doida... muito doida. Filhinho de papai. Mas, Deus me livre. Eu acho que quando crescer vai ser um babaca, sabe? Então eu acho assim, essa questão... a sexualidade está mais aguçada do que antes. Está mais livre. Mas eles não sabem se relacionar com essa liberdade. Nem a gente tem parâmetros. A gente se assusta, muitas vezes, com a situação... A menina é o *homo*¹⁶ hoje, mas também ela é... o único que você tem certeza é o cis. O resto não tem certeza do que vai acontecer. Então, para a gente, é meio chocante. Você finge que está tudo bem, mas você fica assim: ‘nossa, hoje está com a menina, amanhã está com o menino, amanhã está com o outro’. Você fica meio confusa nessa situação toda. Mas, tudo bem. Eu acho bonito essa liberdade do jovem. E eu vejo que para ele chegar na idade de dezesesseis, dezessete anos e saber relacionar até com o corpo dele, ele tem que ter um substrato. E esse substrato às vezes não tem.

(ENTREVISTA EM CAMPO, REALIZADA COM FLUORITA, 63 ANOS, PROFESSORA APOSENTADA)

Nesse trecho, Fluorita ressalta algo, indicado anteriormente, e que está constantemente presente em nossa pesquisa: a variante de classe é neutralizada em razão da variante de geração, de modo que nossas interlocutoras demonstram aversão, ou sua não adesão, ao preconceito classista, generalizando os problemas das novas gerações em um sentido unitário. Assim, o que é observado nas escolas públicas, também se aplica às escolas particulares, ainda que façam observações das diferenças materiais, de enfrentamento de desigualdades e

¹⁶ Relacionado nesse contexto à homossexual.

violência e, principalmente, no que se relaciona à “desestruturação das famílias”.

Além disso, é notável ressaltar que, no caráter intersubjetivo de nossa pesquisa, a atitude de reserva ou cautela de nossas entrevistadas, ao discutir questões como gênero e sexualidade desviantes e, também, sobre a liberdade das novas gerações se dá pelo fato de que, possivelmente, elas tenham me percebido encarnando os papéis e experiências que buscavam criticar – críticas, essas, sempre feitas com ponderações. De modo a se empenharem pela estabilização do bom relacionamento proporcionado pelos nossos encontros.

Fluorita: [...] Hoje, por exemplo, eu percebo que eles [jovens] ficam muito solitários. E essa questão também dos jovens verem, de casa, muita violência, muita coisa. Nunca foi bom, e agora pior ainda. Mas é uma questão que vai passar e vai amadurecer enquanto sociedade. Porque isso tudo é muito novo pra gente. Muito novo. Até para os professores mesmo, acho que é meio difícil, às vezes, de lidar com isso. Os mais velhos, os mais novos eu não sei. E olha que eu sou muito aberta. Muito aberta. Minha juventude eu aprontei muito também [risos]. Minha mãe ficava doida comigo! [...] A escola tinha que estar preparada pra isso de uma forma mais suave. E lidar com o comportamento agressivo deles de uma forma mais bonita. É uma coisa que a gente não sabe... Lá no [terreiro de umbanda] Pai Antônio, tinha um rapaz trans que ia e era difícil de saber se era um rapaz, porque a voz era muito grossa e ele se vestia como uma moça. E naquela época não era muito comum. Em dois mil e oito [2008], não era muito comum um trans. Então, eu tinha um respeito com ele e ali a gente foi aprendendo. A Umbanda dentro do terreiro e fora do terreiro. E eu fui aprendendo fora do terreiro a respeitar. A partir da experiência normal. Porque a gente é daquela geração ainda do pessoal do Renato Aragão, que debochava de tudo e tal. Então, a gente achava engraçado. Normalizado. (ENTREVISTA EM CAMPO, REALIZADA COM FLUORITA, 63 ANOS, PROFESSORA APOSENTADA)

Essa passagem narrativa ilustra bem o senso compartilhado pelas professoras ao serem questionadas sobre as novas juventudes: uma ambiguidade entre a valorização da liberdade conquistada pelas novas gerações (que, geralmente, não vivenciaram em suas experiências pregressas de vida), atrelada ao sentimento de preocupação, constrangimento ou aversão em relação à mesma, o que também se expressa pelas ponderações que realizam sobre as formas que as novas gerações vivenciam essa liberdade. Essas ponderações articulam-se com

percepções sobre: a ausência de orientação adequada, a falta de consciência sobre as consequências dos atos, o desrespeito à hierarquia etária (especialmente, familiar), o “desconhecimento” da vida e a inexistência de propósitos, por parte dos jovens com relação a seus futuros.

Outro dado interessante, durante a realização da pesquisa, é que ao evocarem suas percepções e narrativas sobre as novas gerações, muitas das professoras agarraram-se a histórias que tiveram com ex-alunos e que marcaram, expressivamente, suas trajetórias: seja pelo sentido trágico e melancólico, seja pelo sentido de realização pessoal através das conquistas alcançadas por eles. Assim, alguns relatos sobre ex-alunos envolvem: morte por assassinato, a partir da violência urbana; destinos de criminalidade e cárcere; reencontros constrangedores com aqueles considerados problemas e que geraram marcas traumatizantes¹⁷; mas, também, os reencontros carinhosos, pelas ruas da cidade, e a satisfação de receberem notícias sobre ascensões profissionais e/ou sociais (especialmente, quando se trata de ex-alunos que tinham dificuldades ao aprendizado). Esses são alguns exemplos marcantes de histórias que envolveram emocionalmente essas mulheres (em alguns momentos, elas se emocionaram com lágrimas ao rememorem). De modo que, pude perceber, se apresentam como lembranças de fácil acesso ou que emergem com prioridade da memória. Essas histórias marcantes com ex-alunos são narradas acompanhadas de um senso de empatia com o outro que, como veremos adiante, expressa uma característica importante da experiência da docência à construção da identidade, nesse grupo.

Em continuidade, para além disso, ao pensarmos o estado “permanente” de crise da educação – especialmente, quando associado ao comportamento “inadequado” das novas gerações – é possível concebermos um problema sociológico mais amplo. A perda de autoridade das gerações mais velhas correlaciona-se com a estruturação de um modo de transmissão de cultura em que há a desvalorização da memória coletiva, enquanto elemento de conservação da herança de um grupo, perante a centralidade dos valores racionais e científicos. A escola, enquanto instituição moderna, traduz de forma exemplar esse tipo de estruturação da socialização das novas gerações. E, por isso, a questão da autoridade etária está implicada, intrinsicamente, às representações de nossas sujeitas de pesquisa sobre as

¹⁷ Em um desses casos, uma das professoras me relatou seu espanto ao reencontrar um ex-aluno trabalhando como segurança de um supermercado e que, segundo ela, foi responsável por sua quase desistência da docência, no início de sua carreira. Ela ainda disse que esse reencontro foi importante para superar as experiências ruins que ficaram marcadas no passado.

novas gerações, de modo que as ambiguidades presentes em seus discursos se relacionam com os paradigmas e tensões entre valores modernos e valores da tradição.

Capítulo III – Sobre a fragilização da autoridade docente: reflexões sobre a família, os novos tempos e suas gerações

Para as ciências sociais e, de modo especial, para a antropologia social, as dinâmicas e diferenças entre tradição e modernidade são cruciais para análise da realidade social. A partir disso, ao que é pertinente ao fenômeno etário, Guita Debert (1998), a partir do trabalho seminal de Meyer Fortes (1992) sobre o tema, aponta uma tipologia ideal de sistemas etários: (a) sistema etário geracional – específico às sociedades tradicionais, e (b) sistema etário cronológico – específico às sociedades modernas e ocidentais. Esses sistemas designam diferentes modos de classificar os estágios da vida, sendo: (a) estágio de maturidade, relativo à validação cultural para realização de práticas, que se dá pela transmissão de status sociais organizada em ritos de passagem, que ocorrem pela precedência da ordem geracional (muitas vezes, inscritas em linhagens); (b) a idade cronológica, estabelecida por um aparato cultural de datação – independente e neutro aos níveis de maturidade – em que as exigências burocráticas definem direitos e deveres de cidadania, diferentemente, através de critérios e normas institucionalizados e que operam a atomização do indivíduo mediante a ordem.

Nesse segundo caso, as experiências individuais e coletivas se tornam redundantes a um elemento simbólico comum e excepcionalmente econômico à organização dos laços entre grupos heterogêneos. Isso significa dizer que os laços, entre as gerações, se tornam maleáveis, de forma que o sistema de datação tem precedência sobre relações familiares e de parentesco. Com isso, observa-se uma oposição entre domínio legal e domínio do parentesco, na definição das experiências sociais dos grupos geracionais – na dinâmica moderna, isolados e/ou desarticulados pela norma do sistema de datação. A idade, portanto, implica em atomização, a separação dos estágios da vida a partir de fronteiras cronológicas. Esse sistema se torna possível ou é viabilizado a partir da separação da totalidade da vida social por esferas: o mercado de trabalho, o Estado, a ordem pública e a escola, sendo esta, como discutido, a instituição exemplar à socialização das novas gerações. Assim, no sistema etário cronológico, o curso da vida foi se organizando a fim de isolar formalmente o indivíduo, prescindindo as relações entre gerações, em linhagens, para a transmissão de saberes entre os grupos. Sendo, portanto, um modelo coerente com: a massificação social e suas relações políticas específicas, a centralidade do mercado determinado as relações de trabalho, a expansão da urbanização e seus modos de vida, entre outros (DEBERT, 1998). Logo, nos estudos sociológicos sobre a velhice pode-se denotar que essa distinção ideal, sobre o lugar dos velhos, relativizado em

diferentes tipos de sociedades, é articulada pelos modos em que se organiza a transmissão dos saberes, em diferentes valorizações do princípio da progressão etária. Por isso, é possível observar que a notoriedade da figura do ancião, como “guardião” do passado e do *ethos* de um grupo, é substituída pela desintegração do velho ao todo, imerso em relações de tutela e isolado formalmente, como indivíduo que perde seus papéis sociais (BOSI, 1979; CHAUÍ, 1979; DEBERT, 1988; 1998; 2020; ELIAS, 2001).

[...] o fato universal de que diferenças entre idades estão presentes em todas as sociedades tem sido explicado como fruto de uma necessidade da vida social, expressa em termos do processo de socialização. Assim como as várias capacidades físicas necessárias para o desempenho de determinadas atividades estão relacionadas a diferentes estágios de desenvolvimento biológico, pressupõe-se o aspecto cumulativo de vários conhecimentos necessários ao preenchimento dos papéis sociais, cuja aquisição consome tempo e implica uma progressão etária (DEBERT, 2020, p. 43).

Como percorrido anteriormente, essa tipologia de sistemas etários pode ser correspondida por outra tipologia, construída por Vicent, Lahire e Thin (2001), sobre os dois modelos de socialização das novas gerações, respectivos à tradição e à modernidade, sendo: (a) forma oral, representada pela configuração mítica-ritual, que privilegia a prática como método de saber e os saberes incorporados à vida social do grupo, transmitidos pela mimese e identificação; (b) forma escritural-escolar, representada pela configuração secular, em que há a separação de atividades à vida social total, privilegiando-se a neutralidade dos saberes, desincorporados das práticas, com relações impessoais de transmissão cultural (separadas do âmbito familiar).

Os autores, ao abordarem o surgimento da escola, articulam a forma escritural-escolar com valores racionalistas, representantes das transformações advindas do processo de modernização da sociedade europeia. Assim, a forma escolar é reflexo de uma configuração histórica particular, que tem como pilares a formalização dos processos de ensino-aprendizagem através do desenvolvimento da literacia, sendo que o domínio da leitura e da escrita são práticas valorizadas à ordem burocrática e constituem padrões de “civilidades” que são estimulados pela nova ordem urbana em ascensão (BARLETT, 2011). Dessa forma, a escola como modo de socialização específico contextualiza formas de apropriação de saberes e formas de aprendizagem de relações de poder, centralizada pela perspectiva ideológica de

sociedade civil e sociedade de massas, que redefine, a partir do Estado moderno, as esferas ocupadas pelos poderes religiosos e civis.

Assim, é possível demonstrar uma relação intrínseca entre o sistema etário cronológico, pautado por um sistema de datação independente, e a forma social escolar-escritural, pautada pela atomização dos saberes e da relação mestre-aprendiz. Isso corrobora, como desenvolvido anteriormente, à ascensão de um novo tipo profissional, em continuidades e discontinuidades aos mestres sacerdotais e aos mestres de ofício: o professor (NOVOA, 1989). Um tipo profissional, exemplar à transmissão de cultura, que é desarticulada das relações geracionais pelo parentesco, construído simbolicamente por razões seculares e noções de profissionalismo, carreira e serviço público e que, em seu próprio desenvolvimento histórico, é feminizado através de simbioses com os valores do cuidado, assim como, pelos interstícios da divisão sexual do trabalho. Em se tratando de um grupo social, apresenta como elemento básico de coesão o fato de ser uma profissão (BECKER, 2017), de modo que a perspectiva de carreira de seus membros está fortemente marcada pelas interações sociais no mundo do trabalho e, em específico, pelas relações intergeracionais.

Dessa forma, a escola e seus sujeitos, enquanto instituição socializante, é *campus* privilegiado à investigação das relações intergeracionais, indagando-se como se opera a distribuição de status sociais entre as gerações que a compõem e que também disputam seus espaços (FORTES, 1992; MANNHEIM, 1982; MATTOS, 2017). Ao investimento dessas indagações, nos cabe, especialmente neste capítulo, investigar as dinâmicas de reconhecimento da autoridade do professor, a partir das narrativas de mulheres que vivenciaram a escola em décadas diferentes, em momentos distintos de suas trajetórias e, portanto, que conviveram com mais de uma geração de jovens e, assim, são capazes de perceber as mudanças dos tempos.

No que se refere a isso, ao destacar a importância da memória para uma antropologia da experiência, Turner (1986) analisa o lugar do passado – real ou mítico, moral ou amoral – para a acepção do significado. Enquanto elemento integrativo dos valores de uma cultura, ele é cristalizado pelos sentimentos, desejos e pensamentos em relação ao instante presente da vida.

[...] retomamos as conclusões que nossos ancestrais estabeleceram como modos culturais que classificamos hoje, dentro da tradição ocidental, como “religiosos”, “morais”, “políticos”, “estéticos”, “proverbiais”, “aforísticos”, de “senso comum” etc., para ver como e em que medida essas conclusões iluminam ou se relacionam

com as nossas questões, dificuldades, problemas, ou alegrias individuais do presente (TURNER, 1986, p. 33).

Assim, o antropólogo conceitua como “experiências formativas e transformativas” a sequência de eventos externos que estão em sincronia às reações internas: o que proporciona iniciações em modos de vida, pessoais e de grupo, por nascimento ou de relativa escolha. Essa noção da experiência, enquanto força estrutural temporalizada e processual, determina as nuances de pensamentos, vontades, desejos, sentimentos que são interpenetrantes ao nível da totalidade do repertório vital humano e seus ciclos. Aqui, também reside o olhar interessado desta pesquisa, através dessa concepção de experiência como qualidade antropológica. Isso incide sobre a elaboração das narrativas de nossas interlocutoras sobre as transformações temporais, referentes ao reconhecimento público da autoridade docente, às relações com as novas gerações e, conseqüentemente, às próprias dinâmicas da instituição escolar. Na premissa dos processos, dos desvios, dos conflitos e “dramas sociais” (DOUGLAS, 2012; TURNER, 2013), as relações intergeracionais, que encontram na escola um *locus* institucional privilegiado, despertam o olhar para as disputas e as produções de diferenças etárias, através de práticas corporais, linguagens e formas de se estabelecer a aprendizagem. Dessa forma, professoras são sujeitas privilegiadas a falarem sobre esses temas, pois os testemunham.

3.1 – O processo de desprestígio da docência: notas sobre autoridade etária e percepções de declínio da instituição familiar

Os estudos da antropologia das gerações e dos ciclos de vida, como discutido, apontam para o poder e prestígio (relativos) de mulheres em sistemas simbólicos que valorizam, de diferentes formas, a experiência vivida e a memória do grupo, enquanto recursos de autoridade (ALVES, 2001; DEBERT, 1998; 2020; FERREIRA, 1998; LINS DE BARROS, 1987; LANDES, 1967). Essa autoridade constituída, representante de contextos de “matrifocalidades”, revela a ação determinante dos valores familiares e das relações de parentesco enquanto elementos de construção de papéis de poder, desempenhados por essas mulheres através de princípios de ancestralidade e senioridade.

Em relação à figura das professoras mais velhas e/ou experientes, em um contexto institucional secular e disciplinar de transmissão de cultura, e também de reprodução do

social, problematiza-se, portanto, a questão da hierarquia etária relacionada ao estatuto da profissão (e não de parentesco). Nesse sentido, a fragilização simbólica da autoridade docente é apontada como fenômeno contemporâneo, caracterizado pela presença, na cultura, de ideias que fragilizam e tornam instável o lugar do professor, enquanto personagem do social que possui prestígio (MOSCALCOFF, 2020).

Ao serem indagadas sobre essa questão, em semelhança aos resultados de pesquisas sobre o envelhecimento feminino (ALVES, 2001; DEBERT, 1998; FERREIRA, 1998), há um dado em comum à nossa pesquisa: as narrativas sobre a centralidade da família como elemento ordenador do social. Ao refletirem sobre o mau comportamento das novas gerações de alunos, em unanimidade, a questão familiar é apontada como fundamento explicativo: há, em seus discursos, a ideia de declínio da instituição familiar e, conseqüentemente, da aprendizagem de valores de respeitabilidade à autoridade etária.

Lazulita: Por trás daquele menino que ‘tá dando problema em sala de aula, alguma coisa ‘tá levando ele a ter esse comportamento... Eu acho que a mulher tem uma facilidade. Não quero, aqui, ter essa visão: ‘a mulher é isso, e aquilo’, não é isso não. Tem muito homem que tem essa facilidade, tem esse olhar, mas, de um modo geral, acho que a mulher tem esse cuidar, esse cuidado é maior. Assim: o menino é muito rebelde, mas por que? E sempre que o menino é muito rebelde, você vai ver lá na família dele. Ele tem um problema com o pai, com a mãe ou a família desestruturada, né? E aí eu acho que a mulher tem mais esse cuidado pelo fato de ser mãe. Eu comecei lá [na escola], meu filho era muito pequenininho. Então você tem essa: ‘poxa esse menino... ah meu Deus! Se fosse meu filho...’, eu me coloquei nesse lado, sabe? ‘Ah! Se esse menino fosse meu filho, como que seria?’. Então, eu acho que a mulher tem mais facilidade, embora os homens, também, muitas vezes desenvolvem esse lado, né? Mas, isso é mais da mulher.

Pesquisador: E como você enxerga o papel da família nessa questão do respeito ao professor?

Lazulita: A família é primordial nisso aí. Todos os meus alunos, todos não, mas, assim, noventa por cento dos alunos bons, as famílias estavam ali, a mãe presente, o pai e a mãe nas reuniões, a mãe na escola, os pais participando das festas da escola, das reuniões da escola. Nossa! Sempre assim. Tem alguns alunos que a família é desestruturada, não é presente e que [mesmo assim] eles conseguem... mas, é uma minoria, uma minoria mesmo. Os bons alunos, os pais estão ali presentes. Isso aí, pelo menos na minha experiência, sempre foi assim.

(ENTREVISTA EM CAMPO, REALIZADA COM LAZULITA, 61 ANOS,

PROFESSORA APOSENTADA)

Nesse trecho, além dos significados do cuidado feminino – presentes nas narrativas, como longamente dissertado –, Lazulita, professora aposentada que trabalhou por 22 anos em uma escola localizada em periferia urbana, traz uma abordagem que é comum a outros depoimentos: o fato das novas gerações estarem “largadas”, dos jovens estarem desamparados por seus familiares, pois as famílias, atualmente, estão “desequilibradas”. Igualmente, para elas, a presença do cuidado e da educação familiar é proporcional ao sucesso dos alunos em suas trajetórias escolares. Lazulita, ainda, reflete sobre ações que deveriam ocorrer, nos bairros e nas escolas, para a valorização do papel do professor, mediante o “desamparo” de seus alunos.

Lazulita: Eu acho que poderia haver projetos na escola com relação a isso, projetos direcionados a isso. Essa questão da valorização do papel do professor, naquela comunidade, porque o professor... ele é muito importante para aquela comunidade. Porque ele está lidando com a geração, com os adolescentes, com os pequeninhos, desde a pré-escola até o ensino médio! Então, o professor, ele vai interferir nessa questão do tráfico de drogas, da relação dos meninos com o tráfico, das meninas com a prostituição... então, eu acho que poderia [haver]. Porque eu acho, Rafael, que o professor é muito desvalorizado na questão do salário e na questão do prestígio. Tem professor que batalha muito mesmo. A gente trabalha muito, porque todo mundo acha assim: ‘o professor vai ali’, eu ouvi isso algumas vezes de mães, ‘ah! O professor vem aqui dar aula dele e vai embora!’. Mas, e a montanha de provas, de trabalho que ele tem que corrigir? Diário que ele tem que preencher e ainda dar conta dos meninos? Então o professor é desvalorizado no Brasil, ele é muito desvalorizado... é uma pena isso, né? Porque é uma profissão muito... acho que é a mais importante, né? Porque ela que forma todas as outras. É o professor que forma todo mundo e ele tem um papel aí, na comunidade... então, poderia haver projetos desenvolvidos com relação a isso, para conscientizar as famílias, com relação aos professores.

(ENTREVISTA EM CAMPO, REALIZADA COM LAZULITA, 61 ANOS,
PROFESSORA APOSENTADA)

Novamente, o papel da família como alicerce à boa trajetória escolar e ao adequado comportamento dos alunos, assim como, ao ensino da importância da autoridade docente torna-se presente, de forma generalizada, em nossas interlocuções. A relação entre capital

cultural e trajetória escolar, como afirma Bourdieu (1998), é um dos fatores cruciais para a reprodução de desigualdades, materiais e simbólicas, que posiciona diferentemente os indivíduos na estrutura social. Logo, a origem familiar do indivíduo traz consequências ao acesso a bens culturais e se apresenta como instrumento de manutenção de desigualdades a partir das trajetórias. Por mais que nossas interlocuções apontam para a generalidade do fator geracional, para além do fator de classe (ainda que ele esteja implicado, de acordo com as trajetórias em redes públicas e/ou privadas de ensino), esses apontamentos teóricos demonstram a importância da família na aquisição de comportamentos e gostos do indivíduo para sua boa performance e sucesso escolar.

As representações, dessas mulheres, então, sobre o declínio da instituição familiar – como “famílias desestruturadas” – denota sentidos de transformações à sua concepção tradicional, associado à divisão de papéis de gênero, mas, essencialmente, ao domínio e habilidades de familiares na educação de crianças e adolescentes para a obediência ou respeito à hierarquia etária. As noções de uma “infância perdida” ou de “meninos largados” aparecem como forma de responsabilização dos familiares pela situação de crise da escola e dos constantes casos de desautorização e desacato a professores. Como disserta Luisa Moscalcoff (2020, p. 92), a socialização escolar, como apresentação do Outro público (Lei) tencionando as perspectivas do íntimo e privado (familiar), pode ser compreendida, na contemporaneidade, através do fenômeno de “esfumaçamento” das fronteiras entre escola e família, de modo que aos professores, concebidos em seu lugar de “morada do conhecimento”, são atribuídos as funções familiares tradicionais de socialização, ao mesmo tempo que são simbolicamente desautorizados à educação das novas gerações, na perspectiva de um desprestígio social generalizado.

Essa situação dramática, à qual Moscalcoff (2020) utiliza o conceito de fragilização simbólica da autoridade docente¹⁸, está intrinsicamente relacionada com o fenômeno etário, discutido até aqui: de flexibilização das fronteiras etárias e de esvaziamento do caráter cumulativo do conhecimento, que desorganizam as relações geracionais tradicionais através do enfraquecimento de posições hierárquicas. Nesse sentido, as representações sobre as juventudes, de nossas interlocutoras, ao serem codificadas pelas experiências com seus antigos e atuais alunos, demonstram a intensificação dessa fragilização simbólica, de modo que as famílias estão “cada vez piores” e os pais, cada vez mais, “irresponsáveis”. Ainda, há a

¹⁸ Autoridade essa que, se comparada com o modelo clássico de profissionalismo docente, ao qual nossas interlocutoras se relacionam em suas trajetórias, apresenta um declínio drástico de seu reconhecimento e prestígio (com determinadas nuances).

percepção de piora futura, em relação às próximas gerações: “se já está assim, imagine quando esses meninos, que estão aí, forem pais!”.

Além disso, através de outra perspectiva, um fato muito relevante à análise de nossas entrevistas é a presença, de modo constante, de um senso crítico sociológico por parte de nossas interlocutoras, ao representarem as novas gerações – especificamente, seus alunos. Em grande parte das narrativas, há a relativização e problematização do comportamento dito “inadequado” dos alunos, sendo que elas elencam uma série de variantes sociais que são explicativas à indisciplina escolar, em ordem de prioridade: (1) o declínio da instituição familiar, (2) a desigualdade social, (3) o recrutamento do tráfico e a violência urbana, (4) a precarização da educação pública. Pode-se dizer, nesse sentido, que ao exercitarem um senso de empatia em relação às diferentes situações vivenciadas por seus alunos, nossas interlocutoras apresentam, em variados níveis, conforme a criticidade de seus discursos, a adesão da ideia rousseauiana de “bom selvagem”: designa, metaforicamente, que o ser humano é como tábula rasa, corruptível pela sociedade e não por sua natureza, que é pura.

Na perspectiva de uma socialização identificatória (DUARTE, 1986), Tardif e Raymond (2000) demonstram que, em termos sociológicos, o trabalho modifica a identidade de um trabalhador. No caso da docência, isso infere uma série de valores ao professor em seus modos de ser: seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses, que estão imbricados em um expressivo período de escolarização (na aquisição de conhecimentos teóricos e técnicos), de assimilação de rotinas e práticas (na lógica de mestre-aprendiz), de regras e valores de sua categoria profissional. De forma semelhante aos resultados de nossa pesquisa, o trabalho de Tardif e Raymond (2000) indica uma série de habilidades e atitudes que são significadas à atitude exemplar e ao saber-fazer, em suas manutenções e variações ao modelo clássico: formas de conquistar a turma e por ela ser respeitada; ter uma personalidade atraente e, ao mesmo tempo, preservada; ser profissional (“sério”) sem deixar de ser autêntico; partir das experiências dos alunos. Isso é possível ao concebermos a atividade escolar demarcando arranjos, movimentos e relações com a condução da vida cotidiana, de modo que ela se situa em complexas comunidades de práticas sociais, definidas pelas intrínsecas relações entre aprendizagem e cultura, a partir de sua transmissão (LAVE, 2015).

Nesse último ponto, é considerável assinalar a experiência docente, inexoravelmente, significada pela relação com o Outro – sendo o Outro, aqui, relativo a grupos geracionais. A integração e participação da vida coletiva da escola, em suas maneiras de ser, permite uma socialização identificatória em que há a imersão dessas sujeitas nas diversas realidades,

dispostas por seus alunos, e seus recortes microssociais, coexistentes e atuantes no espaço escolar. Além disso, no caso de nossas interlocutoras, o maior tempo de experiência nas rotinas e cotidianos escolares adensam suas percepções sobre a realidade social, através dos anos de convivência com muitas e diferentes pessoas e grupos sociais. Com isso, no sentido de uma “subcultura” da carreira docente, ousou dizer, a esse ponto, que as práticas de alteridade da docência, qualificam essas mulheres como antropólogas (em seu sentido figurado) das juventudes pois vivenciam, durante significativos anos de suas vidas, o “controverso chão da escola”, como define Pereira (2017), tal qual, interpretam os seus significados.

3.2 – O esvaziamento do caráter cumulativo do conhecimento e a mediação das novas tecnologias midiáticas

A temática da velhice e do envelhecimento, a partir do olhar antropológico, como longamente dissertado, coloca-nos enquanto ponto-chaves de investigação: as diferentes formas de valorização do tempo vivido, da experiência social narrada e do conhecimento subsumido. No caso da subcultura do grupo social que estudamos, há uma articulação entre a representação da docência, pelas professoras, com as mudanças que ocorrem na atualidade, em comparação com suas experiências pregressas, mediante as fragilizações da autoridade docente. Essa dinâmica ganha contornos de radicalização, a partir da pós-modernidade e seu fenômeno de esvaziamento do caráter cumulativo do conhecimento: assim, o saber na prática e da experiência vivida para o acúmulo de saberes são antagonizados pelos domínios das mídias de massa e suas novas tecnologias, o que fragiliza simbolicamente a representação do professor e sua autoridade secular.

Giddens (1991), ao abordar as consequências da modernidade, observa que o desencaixe tempo-espaço e a expansão da globalização inferem em um tipo de experiência de “hermenêutica dupla”, que se caracteriza pela reflexividade do conhecimento em contato com a vida social, inserido em um extremo dinamismo de vinculação de informações. Assim, na experiência pós-moderna, sua “reflexividade indiscriminada” articula um processo cotidiano de penetração da informação na vida social, através da constância dos *inputs*, como processo constituidor das práticas sociais contemporâneas. Isso significou uma extrema atualização e interatividade do conhecimento com a realidade e rompeu com a perspectiva de “certezas”

inaugurada pelo Iluminismo, contexto, esse, denominado, por alguns autores, por pós-verdade. Em linhas gerais, Giddens (1991) observa uma tendência intrínseca à pós-modernidade de dinamismo, cada vez mais, atroz e veloz (como consequência da modernidade, em seu paradigma de escopo de mudanças), o que incide às instituições sociais que, por sua vez, estabelecem uma nova perspectiva de ordem, na radicalização da tecnocracia, da sociabilidade urbana e seu individualismo, que continua em vias de exacerbação.

A partir desse panorama geral sobre a pós-modernidade, o fenômeno etário, nas sociedades contemporâneas e ocidentais, pode ser observado pelas consequências do esvaziamento do conhecimento – em seu sentido integrativo e na sua forma iluminista de racionalidade – e, assim, o lugar ocupado pelos velhos incorre em transformações radicais aos valores de senioridade e à figura tradicional dos anciãos, como transmissores da herança cultural. Esse processo não deixa de representar uma ameaça à autoridade dos professores, tornando-se uma constante, nos nossos relatos, ao falarem sobre as juventudes, o “mundo de hoje” e suas implicações na sala de aula.

Cristal: [Antes] Era uma realidade de perfil de estudantes muito diferentes. A gente era um pouco mais... Existia um negócio, tudo bem, pode até ser um pouco desse [professor] autoritário, porque era um negócio mais vertical. Professor lá em cima, né? Mas a gente conseguia fazer mais coisas. Hoje essa relação é um pouco mais horizontal, o aluno participa até mais. É muito positivo por um lado, mas as questões de tecnologia, as questões de pais muito ausentes que não dão conta da educação e vão transferindo para a escola, para o professor, é um negócio que não é fácil. Não é fácil! Então, quando eu comecei, era muito diferente, existia esse perfil de aluno mais educado. E eu não posso nem falar que é porque [eu trabalho na rede da] prefeitura e é diferente. Não, eu sempre trabalhei na rede particular. E os meninos têm comportamentos hoje muito complicados. E a gente pode interferir menos. A gente pode falar menos coisas, porque tudo pode dar problema. [...] E tem uma outra, terceira questão. Dos alunos, por causa da tecnologia, claro, né? Nada interessa mais do que a duração de um vídeo de *TikTok*. Então, é a síndrome do pensamento acelerado. Eu não posso dar uma aula diferente do que o Enem cobra. Então, esse negócio de inovação? É a mesma aula! Até porque não tem como dar um conteúdo em um minuto. Não tem como!

(ENTREVISTA EM CAMPO, REALIZADA COM CRISTAL, 58 ANOS, PROFESSORA NA ATIVA)

Nessa passagem, Cristal narra alguns desafios que passa nas salas de aula, atualmente, pela relação sensível que têm que manter com seus alunos, assim como, referentes à influência das novas tecnologias aos processos de aprendizagem e seus impactos no poder de atenção dos mais jovens. Em articulação a isso, ao que concerne à sociedade contemporânea, nos cabe indagar: de que modo a maior velocidade das “formas de produção, divulgação e obsolescência dos conhecimentos” (DEBERT, 2020, p. 44), intermediada pela mídia, pelas novas tecnologias e pelo acesso generalizado às informações, por diferentes faixas etárias, estaria transformando as relações intergeracionais e as próprias classificações etárias? Para além disso, quais são os impactos desse tipo de apreensão do conhecimento ao fenômeno da autoridade alicerçada pelos valores da experiência social e de suas trajetórias?

Como forma de avançarmos ainda mais sobre a interpretação dos resultados do campo, alguns apontamentos sobre hierarquia são pertinentes. A partir de sua interpretação sobre o recorrente uso da oposição entre individualismo e hierarquia, Durham (1986) sugere uma investigação antropológica que dimensione o fenômeno da identidade, como: oposição, dominação, diferenciação e relações de grupos em contato, tal qual, pela perspectiva de “propriedade do grupo” projetado na pessoa. Esse arcabouço conceitual contribui com este trabalho no sentido de que: a “propriedade do grupo”, referente às professoras, é constantemente dimensionada pela sua relação com uma outra geração mais nova (em oposição, dominação ou diferenciação), sendo que sua construção de identidade perpassa pelos esforços – medidos nas condutas consideradas ideais à docência – que buscam valorizar e manter uma ideia de autoridade etária, através da hierarquia estabelecida pela transmissão secular do conhecimento.

Aqui, também, inscrevem-se as tensões aos valores hierárquicos, de modo que a fragilização simbólica do professor se relaciona com o enfraquecimento da institucionalidade escolar, como tradição moderna e como espaço organizador das relações intergeracionais. Por exemplo, a intensa circulação de informações e os efeitos de seu campo de influência na realidade, algo típico à experiência pós-moderna, podem ser percebidas pela queixa, feita por nossas interlocutoras, em relação ao uso de *smartphones* e mídias sociais em salas de aula, por parte de seus alunos. Tema recorrente nos depoimentos, esse comportamento é associado, também, à desautorização do papel de transmissão do conhecimento – típica ao professor –, assim como, pelo isolamento do indivíduo no mundo social mesmo em situações presenciais. Uma situação que traz desafios ao ensino através da docência e seus métodos escolares.

Por outro lado, há a ponderação, por parte das professoras, de que as novas

tecnologias, em grande medida, representam a inevitabilidade do progresso e da “evolução” social. Até mesmo porque, no processo de evitamento da velhice, ou mesmo de superação da “defasagem profissional” que por ventura possa ocorrer, essas novas tecnologias são elencadas como instrumentos efetivos. A perseguição aos valores da juventude, como denota Debert (2020) ao descrever a “reinvenção da velhice”, na contemporaneidade, encontra no uso das novas tecnologias, por parte dessas mulheres, um meio de legitimar essa nova imagem do envelhecimento. Também, a “atualização” profissional, através do uso de novas ferramentas e aparatos tecnológicos, é naturalizada nestes depoimentos, e entendida como “dever”, devido seu caráter inexorável. Além disso, em alguns momentos, esse uso é elogiado como um facilitador do cotidiano de trabalho.

Hematita: É porque, na verdade, [o aluno] entra pra dentro de uma sala com o celular... eu acho que isso aqui [mostrando seu *smatphone*] é uma peça fundamental, pros dias de hoje, porque ele te ajuda a resolver vários problemas. Daqui você resolve vários problemas, mas ele mal-usado, ele não resolve. Porque, hoje, isso virou uma coisa terrível, uma doença pra quem não usa ele devidamente. Eu acho que nisso, também, os pais não estão aceitando que os filhos não podem ficar sem o celular. Por que que o filho tem que ficar com o celular na escola, se tem diretor, tem professor, tem tudo? Eu pergunto, pra quê? Se um aluno cai e se machuca, o diretor vai chamar, tem várias pessoas pra socorrer. E eles tem o contato dos pais. Então, pra que o aluno tem que ficar com o telefone? Eu acho que foi... uma série de coisas que foi envolvendo, né? Meu neto tem sete anos, ainda não aprendeu a ler, eu quero ensinar ele. Ele fica numa briga comigo: ‘vó, você não é minha professora, tá bom?’. Então, eu não sei mexer em *tablet*, já ele mexe tudo enquanto é jeito, mas não sabe ler. Não sabe ler! Foi a escola que forneceu [o *tablet*], entendeu? Cada um tem seu *tablet*, você acredita? Mas, e a leitura, onde ficou? Aí, assim, é muito evento, é muita coisa, muita atividade... vamos dizer, extraescolar, sei lá. Agora, [já] eu sempre ensinei a ler o ‘bê-á-bá’, nunca ficou ninguém sem ficar a aprender. Foi lá do meu tempo, essa cartilha. Eu acho que, hoje, o excesso de informação... Tudo o menino pega lá [na internet]. ‘Ah, fulano de tal bateu na professora, achou bonito!’. Hoje mesmo, eu vi na internet um rapaz, um menino, de 17 anos, enforcando o professor dentro da sala. Porque ele pediu o cara pra sentar no outro banco. Gente! O que é isso?! [indignada].

(ENTREVISTA EM CAMPO, REALIZADA COM HEMATITA, 72 ANOS, PROFESSORA APOSENTADA)

Nos discursos apresentados por Hematita é possível denotarmos essa relação entre a inevitabilidade dos avanços tecnológicos, em concomitância aos discursos de prejuízos à educação escolar de jovens, causados por seu uso. Responsáveis pelas fissuras nas relações intergeracionais, na família e na escola, assim como pela fragilização da autoridade docente, as novas tecnologias, como o *smartphones*, “chegaram para ficar”.

Debert (2020) demonstra que o caráter cumulativo do conhecimento, que fortalece as divisões etárias entre detentores do saber e sujeitos a serem socializados na cultura, sofre um processo de esvaziamento na pós-modernidade, gerando desafios à questão da autoridade etária. As professoras entrevistadas, que ainda estão em atividade, relataram recorrentemente que as mídias sociais e a *internet* proporcionam um acesso fácil e superficial às informações, e que o uso dos celulares em sala de aula trouxe uma “disputa” difícil pela atenção e prestígio dos alunos.

Alexandrita: Então, a escola era boa, a escola rendia, a escola andava. E agora a escola pública tem isso. Hoje em dia também tem outros fatores, que a violência às vezes impõe demais, e a comunidade cai em cima, eu acho que a família hoje é o principal problema.

Pesquisador: A família é o principal problema para a senhora?

Alexandrita: Esses pais estão muito preocupados! Eu vejo isso em todas as esferas. Eu vejo na escola que trabalho, na escola que meus netos estudam. Como uma avó vendo a relação dos pais, porque a minha filha faz parte de grupos de pais e acontece. Eu vou buscar as crianças ali, então, como ela trabalha, eu busco todo dia. Então, eu vejo isso. Eles estão muito preocupados com esses grupos e ficar colocando coisas no grupo, até coisas de aluno, coisas de outros alunos. Grupo de WhatsApp. Os pais dos pequenos, os meus alunos, os maiores já tem uns grupos deles, já criam coisas em que expõem outros colegas. A gente teve problemas, tem todo dia na escola isso. Eu vi problemas acontecendo aqui com pessoas próximas, com filho de pessoa próxima fazendo isso.

(ENTREVISTA EM CAMPO, REALIZADA COM ALEXANDRITA, 62 ANOS, PROFESSORA NA ATIVA)

Nesse relato, Alexandrita, professora em atividade, ilustra a problemática do uso de mídias sociais, a partir das relações que estabelece com seus alunos e seus netos. A intermediação virtual das relações interpessoais é, de forma uníssona nestes depoimentos, apresentada como risco à coesão social de grupos – o que interfere, diretamente, ao trabalho

docente. Além disso, os impactos das novas mídias sociais à experiência da infância e da adolescência podem ser concebidos como fator de “adultização” ou dissolução do *status* desses estágios de vida, de modo que a preservação da infância é enfraquecida a partir do acesso virtual a questões, práticas e imagens correlacionadas ao mundo adulto. Na concepção dessas novas mudanças da periodização da vida e do apagamento das idades como demarcador, é possível refletirmos:

Em que medida, dada a velocidade em que se dão as formas de produção, divulgação, e obsolescência dos conhecimentos, a forma em que a mídia eletrônica se insere no mundo doméstico e a democratização às diferentes faixas etárias não apontariam uma reversão do processo descrito por Ariès e Elias? O esvaziamento do caráter cumulativo do conhecimento e o apagamento das diferenças de conhecimento, necessárias para preencher determinadas funções, não estariam a indicar uma tendência de encurtamento da infância? (DEBERT, 2020, p. 44)

Nesse excerto, Debert (2020) faz referência aos estudos de Elias (1994) e Ariès (1981 apud DEBERT, 2020) que conferem ao “estatuto” de infância, tal qual o conhecemos, um processo histórico em que as crianças deixam de ser compreendidas como “pequenos adultos” e recebem, diferencialmente, direitos e proteções. Ao indagar-se sobre estarmos vivenciando a reversão desse processo, na contemporaneidade, a autora relaciona o fenômeno de enfraquecimento das fronteiras etárias às novas formas de circulação da informação, assim como, suas características (especialmente, fragmentadas) e métodos de aquisição. Com isso, a experiência pós-moderna do envelhecimento aponta com prioridade para a agência e performances dos sujeitos, bem como a afirmação de seus princípios, em detrimento das posições sociais estruturadas.

As implicações desse processo à autoridade docente são dramáticas, pois representam interferências e interdições ao prestígio de uma categoria profissional, por excelência, instituída pela função de transmissão de heranças culturais através do relacionamento intergeracional. A então consolidação da sociedade do conhecimento, à qual a escola se inventa na modernidade, em transição à sociedade da informação, de caráter pós-moderno, na qual o uso de novas mídias sociais ocupa papel preponderante na socialização infanto-juvenil, ameaça o domínio da escola, portanto, enquanto lugar privilegiado para produção da hegemonia dos saberes (LAVE. 2015).

Ainda, a profissão professor, como personagem do social, historicamente construída a

partir da elaboração dos valores iluministas, como “guardião da razão” ou “sacerdote laico”, representações, essas, conformadas em noções de prestígio para sociedades em vias de racionalização (NOVOA,1989; WEBER, 2009), é enfraquecida em suas premissas clássicas. No contexto de descredibilização da verdade e da integridade do conhecimento, esse personagem social torna-se fragilizado, em sua autoridade, de modo a ocorrer um rearranjo das relações intergeracionais.

Moscalcoff (2020) caracteriza o “lugar instável do professor” através da noção de “poder desempoderado” ou em desautorização, que se revela de forma dramática através do “descontrole” da disciplina às novas gerações. Ao questionarmos onde reside o valor desse personagem social, o professor, mediante às novas configurações do *status* do conhecimento e da hierarquização etária, podemos observar a existência de um processo mais amplo, que se intensifica, de ruptura com a tradição e o lugar que ela reservava à memória coletiva.

[...] estamos ameaçados de esquecimento de um tal olvido – pondo inteiramente de parte os conteúdos que se poderia perder – o que significa que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão da profundidade da experiência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação. (ARENDT, 2016, p. 131)

Nesse ponto, as dinâmicas da modernidade, radicalizadas pela pós-modernidade, em que se observa, nos termos de Hannah Arendt (2016), um desprezo pelo passado, em um processo no qual a sociedade desfaz do passado em si mesmo, para além da relação que estabelece com o mesmo, e constrói uma ideia amorfa sobre liberdade e futuro (sem princípios e propósitos evidentes), têm como consequências o enfraquecimento da autoridade etária. Logo, o desprezo pela história e pelo passado, como define a autora, vincula-se ao esvaziamento dessa autoridade, especialmente, dos sujeitos ou personagens de uma comunidade responsáveis por resguardar e transmitir a herança de um grupo. Assim, a desarticulação da dimensão profunda da experiência – através da memória, da experiência vivida e da transmissão de heranças de um grupo – é explicada por um processo, ainda mais abrangente, que possui como desdobramentos a relativização da Lei e a desvalorização do público. Ao rejeitar o passado em seu escopo de mudanças, a configuração moderna é implicada em diferentes níveis de desagregação dos grupos, observada pelo enfraquecimento do princípio geracional como fator de coesão de seus participantes – pois a memória,

diferentemente do que ocorre pelo modo organizador da tradição, não é mais elemento central à consolidação de laços entre grupos geracionais.

Sobre esses termos, Éclea Bosi (1979) designa à atividade mnêmica uma função social, do sujeito lembrador, como guardião da memória da família, do grupo, da instituição, da sociedade – e nesse sentido, da profundidade da experiência enquanto sentido de pertencimento social. O fenômeno da memória, na tradição, como instrumento socializador, é responsável pela transmissão de dados coletivos, como representações e símbolos, de modo que “as convenções verbais produzidas em sociedade constituem o quadro ao mesmo tempo mais elementar e mais estável da memória coletiva” (BOSI, 1979, p. 59). Nesse entendimento, de outra percepção do tempo, desvinculado do utilitarismo, a importância do passado e as relações com ele através da memória é definidor de trajetórias sociais. Trata-se da construção social da memória e suas implicações que, distintamente, na modernidade, perde seu prestígio à organização dos grupos, de modos que os sujeitos lembradores – os velhos – são marginalizados pela ordem. Nesse sentido, diferentemente da figura do ancião, como sujeito que possui lugar honroso e uma voz privilegiada na comunidade, para Bosi (1979), os velhos, nas sociedades industriais, encontram-se à margem da ação, de forma que seu sentimento de continuidade existencial é “arrancado”. Pois, suas realizações, que fizeram sentido para sua vida, estão ameaçadas, tal qual, sua própria identidade e, assim, “a moral oficial prega o respeito ao velho mas quer convencê-lo a ceder seu lugar aos jovens, afastá-lo delicada mas firmemente dos postos de direção” (BOSI, 1979, p. 80). Isso, ainda, é dramatizado, justamente, pela sua impotência de transmitir a experiência, de forma que seus meios de comunicação com o mundo falham e ele não pode ensinar aquilo que sabe, e que custou uma vida inteira para aprender.

Em interface a isso, em nossas interlocuções, ao serem questionadas se o professor é respeitado, as duas principais explicações, como dito, são relativas à decadência da instituição familiar e a mediação das novas mídias sociais nas relações intergeracionais. Esses dados, portanto, estão articulados justamente com as dinâmicas da reflexividade na pós-modernidade e seu excesso de circulação e aderência de informações, assim como, por uma situação em que a desvalorização da memória coletiva, enquanto elemento organizador das relações entre os grupos, enfraquece instituições tradicionais, como a família e a escola, em suas hierarquias etárias.

Dessa forma, a fragilização simbólica do professor, à qual nossas interlocutoras trazem testemunhos e depoimentos, está relacionada, diametralmente, com o enfraquecimento da

hierarquia etária – e da valorização da memória enquanto elemento de coesão e de enunciação da experiência em profundidade. Por isso, podemos dizer que essa fragilização é dinamizada pela definição de grupos etários por princípios e não pela vinculação estrutural que, por sua vez, se associa com as mudanças aceleradas ao *status* do conhecimento, em que a verdade, tal qual formulada pelos valores iluministas, encontra-se ameaçada por um tipo de experiência que incorpora, de modo exacerbado, informações fragmentadas sobre o real e causa fissuras à forma secular de transmissão da herança cultural.

Considerações finais

Ao retornarmos à nossa indagação inicial – “saúde da professorinha?” – este trabalho buscou investigar os valores que contribuem para a conformação simbólica de uma categoria profissional. Fortemente marcada pela atuação feminina, esta atividade foi investigada a partir das percepções de professoras com significativa jornada de magistério e docência, idosas e de meia idade, de forma a conhecer, através da realização de entrevistas em profundidade, como se insere a questão do envelhecimento na prática docente.

As possibilidades, investigadas, da assunção da docência como carreira profissional à ascensão social de mulheres e de estabelecimento de hierarquia etária, foram problematizadas, aqui, de modo a questionar seus pressupostos em interface aos valores tradicionais de feminilidade e à divisão sexual do trabalho. No que se refere às representações sobre “ser professor” identificou-se nos depoimentos de nossas interlocutoras, a existência de uma dicotomia: ora a atividade foi identificada, de forma naturalizada, como extensão da maternidade e do cuidado doméstico, ora reconhecida como símbolo da posição subalterna e de exploração da mulher, que ocupa funções mal remuneradas ou está condenada a uma jornada dupla de trabalho. Estudos etnográficos sobre mulheres e envelhecimento, tais como os de Landes (1967) e Lins de Barros (1987), apontam para a existência de contextos matrifocais – no caso, no âmbito dos terreiros de candomblé e de grupos familiares de classe média – em que a graduação etária de mulheres possibilita o exercício da autoridade. A dúvida em relação à possibilidade de extensão desta realidade ao contexto escolar – como instituição secular e pertencente à esfera pública – guiou o nosso trabalho, como problema a ser investigado.

Para isso, a obra de Guita Debert (2020) sobre a reinvenção da velhice foi fundamental para compreender a vivência do envelhecimento entre estas professoras, processo este fortemente centrado na classificação cronológica nas sociedades contemporâneas. O novo envelhecimento, caracterizado pela ideologia da “juventude de espírito” (ALVES, 2001) foi amplamente observado em campo, servindo de chave explicativa para a ameaça que o envelhecimento representaria à expertise docente, bem como o exercício de sua autoridade. Por um lado, observou-se a retórica da pessoa que se faz, se renova e se inova constantemente independente das amarras biológicas – fortemente ancorada no individualismo moderno (VELHO, 1987), e suas radicalizações na sociedade contemporânea. A trajetória pessoal, neste caso, apresenta-se como signo privilegiado de atribuição de prestígio e poder, através de

seu agenciamento em práticas performáticas, no âmbito escolar, para elaboração da autoridade docente.

Por outro lado, contudo, observou-se que nossas interlocutoras, ao mesmo tempo que apresentam adesões ao individualismo moderno, valorizam e reivindicam os princípios da tradição, especialmente, quando referentes à hierarquização etária, ao se vincularem, relativamente, ao modelo tradicional de docência. Essa situação ambígua, constante nos discursos, é muito bem ilustrada por outros trabalhos, da literatura antropológica, sobre gênero e velhice, em que as mulheres, ao mesmo tempo em que valorizam o individualismo moderno e suas noções de autonomia – por elas, inclusive, experienciada através de conquistas – recorrem aos princípios da tradição, quando expressam suas preocupações em relação ao ritmo das mudanças e sobre o contemporâneo (ALVES, 2011; DEBERT, 1988). Princípios tradicionais, esses, como indica Alves (2001), que são usados através de juízos a estas transformações, pautadas inclusive pela ausência de regras de “civildade” como ameaça à ordem moral.

A função de professor, por excelência, constituída no relacionamento intergeracional, e, justamente, pela prática de transmissão cultural¹⁹ articula experiências e práticas que qualificam seus sujeitos a partir de uma hierarquização etária, assim como, suas conotações aos ideais do que seria o “bom comportamento”. Contudo, os processos sociais que fragilizam o prestígio dessa função, em face das dinâmicas da sociedade da informação e do enfraquecimento das fronteiras etárias para a constituição de autoridade, localizam nossas interlocutoras em um lugar de constrangimento em relação a essas mudanças, do mesmo modo que as relativizam e as valorizam – indicando mais uma faceta dessa ambiguidade à experiência do envelhecimento.

Nas relações, historicamente localizadas, entre estrutura e contingência, os rompimentos das tradições e da importância da memória coletiva diminuem as qualidades da experiência profunda e, assim, favorecem o esvaziamento da autoridade e traz repercussões à coesão dos grupos e às precedências da hierarquia etária (ARENDT, 2000). Trata-se de um desprestígio das experiências singulares dos professores, enquanto sujeitos que carregam o conhecimento e o saber hierarquicamente valorizados, o que se radicaliza pelo esvaziamento do caráter cumulativo do conhecimento (DEBERT, 2020). Dessa forma, os esforços deste trabalho, de explorar as narrativas e as lembranças de mulheres, que envelheceram no

¹⁹ Transmissão cultural, essa, não restrita ao sentido científico, mas do ensino de modos de ser, gestos e formas de comportamentos definidos por civilizados – o que, para Nobeit Elias (1994) representa a própria consolidação da sociedade moderna

exercício do magistério e da docência, bem como suas percepções sobre as gerações descendentes e a escola nos “dias de hoje”, tornam-se recursos para explorar problemas sociológicos mais amplos. Os relatos apontam para a necessidade de investigações a respeito da situação e do lugar destinados aos velhos em nossa sociedade, assim como, para a necessidade de elaboração de mecanismos de escuta e de maior valorização da cultura vivenciada, inscrita na memória coletiva e nas experiências vividas. Na concepção de uma tipologia ideal de sistemas etários – sistema geracional e sistema cronológico – o lugar ocupado pelos velhos, na comunidade, e seu papel desempenhado para a coesão social aponta para o declínio e marginalização, ao contrastarmos a experiência moderna, em sua forma escritural-escolar, com a experiência da tradição, em sua forma oral (DEBERT, 1998; VICENT; LAHIRE; THIN, 2001). A função da educação escolar, na organização dos vínculos intergeracionais nas sociedades modernas, portanto, estabelece uma série de sentidos com a ordem moral, em uma dinâmica de conservação e mudança cultural, a partir de um processo que reflete a heterogeneidade das relações e disputas, em seus espaços, mediante a busca pela homogeneização dos comportamentos (LEVINSON, 2001). Portanto, a função e/ou profissão docente, exemplar às práticas de ensino dos comportamentos e dos saberes hierarquicamente valorizados, está saturada e é, em si mesma, constituída pelo viés da autoridade etária.

Isso nos levou, antes das experiências em campo, a uma hipótese central à pesquisa: de que a autoridade docente seria proporcional à graduação etária dentro da instituição escolar, de forma que a hierarquia etária estaria associada, em algum nível, com a posição de autoridade. Em linhas gerais, seria a hipótese de que quanto mais velho o professor e a professora, mais ele ou ela seriam respeitado ou respeitada. Avaliando as histórias de vida e os discursos, de professoras entrevistadas, aposentadas ou na ativa, com trajetórias de exercício docente nas diferentes redes de ensino e períodos temporais, essa hipótese foi, de modo unânime, refutada.

A partir disso, há um entendimento central a essa pesquisa, corroborado pela literatura sobre o tema de que: o envelhecimento na profissão docente é representado pelo aprendizado de performances, e não pela posição estrutural ocupada como recurso de autoridade (como ocorre em sociedades tradicionais não-ocidentais). As ações performáticas, nas narrativas que escutamos, são centrais para essa concepção de autoridade docente – como colocado por Guita Debert (2020), o etário torna-se antes um princípio valorativo, na contemporaneidade, do que um elemento associado à estruturação de relações entre grupos. Ao enunciarem a

irrelevância da idade do professor ou da professora para exercerem sua autoridade, aliançado ao valor de respeitabilidade perante as gerações mais novas, nossas interlocutoras indicam uma série de posturas, gestos, ações, modos de ser e de se comportar que se alinham ao ideal, em elaboração, de um modelo de “conduta”. Ao articular uma noção de teatralidade à vida cotidiana, Goffman (1995) destaca a performatividade das ações como elemento de atribuição de prestígio e poder – noção essa, fortemente, associada ao papel docente, através de nossas entrevistas. Novamente, isso articula enredos em que os modos de ação do indivíduo e suas trajetórias torna-se fator explicativo das relações de poder, no âmbito escolar.

É possível também identificarmos nas lembranças de seus próprios tempos escolares, como ex-alunas e recém-formadas, em comparação à realidade escolar que vivenciam enquanto professoras uma variação nos modelos de docência: das nuances de uma valorização ao modelo clássico – de maior autoritarismo – às novas formas de ação. E o que se observa em comum é a tentativa de conciliação, em suas experiências, entre os valores do cuidado e os valores da disciplina.

Becker (2017) ao conceituar “carreira” tal qual trajetória social indica que ela é conformada a partir do estabelecimento de diferentes interações com atores e instituições, que definem os percursos individuais e suas realizações, nas sociedades urbanas. De forma semelhante, em grande parte das narrativas, a realização profissional também é significada pelo sucesso alcançado, simbólico e material de seus ex-alunos, como resultado do trabalho que realizam.

Assim, ao enunciarem essa noção, de realização pessoal ou profissional através do outro, é possível refletirmos a função docente enquanto prática de alteridade, algo constante nos discursos. Esses discursos revelam que apesar das representações sobre as novas juventudes variarem, em sua posituação, entre os prejuízos e conquistas de um “excesso de liberdade”, há a presença regular de uma análise reflexiva sobre a situação de seus alunos. Como sujeitos moldados por seus contextos, seu comportamento “inadequado” é considerado como efeito do declínio da instituição familiar, da circulação exacerbada de informações, assim como, da vivência das violências urbanas e das desigualdades sociais. Isso pode ser entendido, também, como uma implicação, no âmbito histórico, da simbiose da representação da docência com signos do sacerdócio, pela valorização do “sacrifício” e “resignação” em relação ao outro, assim como de valorização das práticas do cuidado (LOURO, 2003; NOVOA 1989).

É possível concluirmos, enfim, que a atividade docente – ser professora – em muito se

aproxima da atividade de produzir estranhamentos. Aqui, a docência pode ser compreendida pelo exercício permanente de convivência com a diversidade e o exercício de certa relativização de sua própria visão de mundo. Assim, ao abordarmos esse tripé conceitual – gênero, docência e envelhecimento – foi possível trazer descrições e explicações sobre o fenômeno etário, na contemporaneidade, através da abordagem de um *locus* privilegiado de análise: as narrativas que envolvem o escolar, enquanto forma exemplar de socialização secular. Por fim, ao versarmos sobre histórias de vida de professoras, espera-se que esse trabalho seja uma contribuição acadêmica à construção de valorização aos profissionais da educação, e que as sujeitas participantes desta pesquisa que estão ou estiveram, cotidianamente, envolvidas em suas práticas, estejam devidamente representadas, de acordo com seus próprios sentidos e identidades atribuídos às suas trajetórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACKER, S. Women and teaching: a semi-detached sociology of a semi-detached profession. In: WALKER, S. & BARTON, L (org.). Gender, class and education. Barcombe, Falmer Press, 1983.

ALVES, Andrea Moraes. A Dama e o Cavaleiro: um estudo antropológico sobre envelhecimento, gênero e sociabilidade. Rio de Janeiro: FGV, 2004

_____. “Velhice, mudança social e percepção do risco”. In: VELHO, G; KUSCHNIR, K. (orgs.). Mediação, Cultura e Política. Rio de Janeiro, Aeroplano Editora, 2001, pp. 213-236.

ARIÈS, P. T. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. apud DEBERT, Guita. Reinvenção da velhice: Socialização e Processos de Reprivatização do Envelhecimento. São Paulo: Ed. USP, 2020.

ARENDT, Hannah. Entre o Passado e o Futuro. 5º ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2000.

APPLE, Michael. Ensino e trabalho feminino: novas relações entre classe e gênero. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 65, p. 5-13, maio 1988.

_____. Magistério e trabalho feminino. In: APPLE, M. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 53-80, 1995.

_____. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987

BARLETT, L. et all. The anthropology of literacy. In: LEVINSON, B.; POLLOCK, M. A companion to the Anthropology of Education. Chichester, Wiley Blackwell, 2011. p.154-176.

BECKER. Howard. A carreira do professor da rede pública de Chicago. In: Cadernos Cenpec. São Paulo, v.7, n.1, jan./jul 2017.

BENEDICT, Ruth 1934. Padrões de Cultura. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2013.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. História de vida nas ciências humanas e sociais: caminhos, definições e interfaces. In: Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2022: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 01 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior 2022: sinopse estatística. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 01 fev. 2025.

BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos. São Paulo: Biblioteca de Ciências Humanas USP, 1979.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora e as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CATANI, A. (Org). Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O lugar (e em lugar) do método. O trabalho do antropólogo. Brasília/São Paulo: Paralelo/Unesp, 2000.

CARDOSO, Ruth. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das arma-dilhas do método. In: CARDOSO, Ruth. A aventura antropológica. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

CARVALHO, M. P. Gênero e trabalho docente: em busca de um referencial teórico. In: BRUSCHINI, C.; HOLLANDA, H. B. (Org.). Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo: FCC, 1998. p. 379-409.

CHAUÍ, Marilena. Apresentação: Os trabalhos da memória. In: BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos: São Paulo, Biblioteca de Ciências Humanas USP, 1979.

DEBERT, Guita G. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: LINS DE BARROS, Myriam Moraes (org). “Velhice ou terceira idade?”: estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

_____. Envelhecimento e representações sobre velhice. In: VI Encontro Nacional de Estudos Populacionais. Anais. 1988. P. 537-56.

_____. Problemas relativos à utilização da história de vida e história oral. In: CARDOSO, Ruth. (Org.). A aventura antropológica. São Paulo: Paz e Terra. pp. 141-157, 1986.

_____. Reinvenção da velhice: Socialização e Processos de Reprivatização do Envelhecimento. São Paulo: Ed. USP, 2020.

_____. Velhice e o curso da vida pós-moderno. In: Revista USP, São Paulo, n.42, p.70-83, junho/agosto de 1999.

DOUGLAS, Mary. Pureza e Perigo: ensaio sobre a noção de poluição e tabu. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. Classificação e valor na reflexão sobre identidade social. In: CARDOSO, Ruth. A aventura antropológica. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

DURHAM, Eunice. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. In: CARDOSO, Ruth. A aventura antropológica. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

_____. Da divisão *do trabalho social*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. Educação e Sociologia. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ELIAS, Norbert (2001). A Solidão dos Moribundos, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.

_____. O processo civilizador: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

EVANS-PRITCHARD, Edward. “Algumas Reminiscências e Reflexões sobre o Trabalho de Campo”. In Bruxaria, Oráculos e Magia entre os Azande. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

FERREIRA, Maria Letícia Mazzucchi. Memória e velhice: do lugar da lembrança. In: LINS DE BARROS, Myriam Moraes (org). “Velhice ou terceira idade?": estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

FEDERICI, Silvia. O ponto zero da Revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Elefante, 2019.

FORTES, Meyer. *Age, generation and Social structure*. In: Kertzer, D. & Keith, J. (eds.). *Age and anthropological theory*. Ithaca: Cornell University Press, 1992.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREYRE, Gilberto. Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. São Paulo: Global, 2003.

GARCÍA, Maria M. A.; HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GIDDENS, A. As consequências da modernidade. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GOFFMAN, Erving. A Representação do eu na vida cotidiana. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

GOLDMAN, M. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos: Etnografia antropologia e política em Ilhéus, Bahia. In: Revista de Antropologia, São Paulo, 2003, v. 46, n. 2, p. 445-476, 2003.

GONZALES, Nancie. "Toward a definition of matrifocality". In: (Whiten Jr. and Szwed, J., eds.) Afro-American Anthropology. And Free Press and Collier Macmillan: New York London.

HALBWACHS, M. *A Memória coletiva*. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. Tradução de: La mémoire collective.

HALL, Oswald. The stages of a medical career. American Journal of Sociology, Chicago, v. 53, n. 5, p. 327-336, mar. 1948 apud BECKER. Howard. A carreira do professor da rede pública de Chicago. In: Cadernos Cenpec. São Paulo, v.7, n.1, jan./jul 2017.

HYPOLITO, A. M. Relações de gênero e de classe social na análise do trabalho docente. Cadernos de Educação, Cadernos de Educação Pelotas, n. 4, p. 5-18, 1995.

_____. Trabalho docente, classe social e relações de gênero. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, p. 81-100, 1999.

HYPOLITO, A. M. et al. Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudo. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.37, p.123-138, jul.2003.

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.

JEWETT, S. et alii. Toward an Anthropology of Teachers and Teaching. In: LEVINSON, B.; POLLOCK, M. A companion to the Anthropology of Education. Chichester, Wiley Blackwell, 2011.

KOFES, Suely. Experiências individuais, interpretações sociais: histórias de vida, suas possibilidades e limites. In: Cadernos Pagu (3) 1994: pp. 117-141.

LANDES, Ruth. (1967). A Cidade das Mulheres. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2022.

LAVE, J. Aprendizagem como/na prática. Horizontes Antropológicos. 21(44) 2015.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. Currículo Sem Fronteiras, v. 1, n. 2, Currículo Sem Fronteiras jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.htm>.

LEVINSON, David Michael. The symbolic animal: Evolution and the nature of culture. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2001.

LINS DE BARROS, Myriam Moraes. “Testemunho de vida: um estudo antropológico de mulheres na velhice”. In: LINS DE BARROS, Myriam Moraes (org). “Velhice ou terceira idade?”: estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

_____. (1987). Autoridade e Afeto: Avós, Filhos e Netos na Família Brasileira, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.

LOPES, E. M. M. A educação da mulher: a feminização do magistério. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 22-40, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MAGNANI, José Guilherme C. Discurso e representação ou De como os baloma de Kiriwana podem reencarnar-se nas atuais pesquisas. In: CARDOSO, Ruth. A aventura antropológica. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

MALINOWSKI, B. "Baloma: los espíritus de los muertos en las islas Tro-briand, in Magia, Ciencia, Religión. Barcelona, Ariel, 1974 apud MAGNANI, José Guilherme C. Discurso e representação ou De como os baloma de Kiriwana podem reencarnar-se nas atuais pesquisas. In: CARDOSO, Ruth. A aventura antropológica. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. Tradutor: Cláudio Marcondes. In: Foracchi, M. M. (org) *Karl Mannheim: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1982 pp. 67-95.

MARX, Karl. O Capital - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATTOS, Amana R. Conflitos geracionais na escola: a produção das diferenças etárias em contextos hierarquizados. In: Psicologia Política. vol. 17. nº 40. pp. 542-551. set. – dez. 2017.

_____. Pensando a escola e o "ser professora": hierarquias, silêncios e incômodos por estudantes normalistas. In: Gonçalves, M. e cols. (Org.). *Saberes Escolares e Formação Docente na Educação Básica: Diálogos entre a universidade e a escola*. Rio de Janeiro: EDUERJ, v. 1, p. 65-77.

MAUSS, M. Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a de “eu”. In: MAUSS, M. Sociologia e Antropologia. 1. ed. São Paulo: Ubu, 2017.

_____. As técnicas do corpo. In: MAUSS, M. Sociologia e Antropologia. 1. ed. São Paulo: Ubu, 2017.

_____. Esboço de uma teoria geral da magia. In: MAUSS, M. Sociologia e Antropologia. 1. ed. São Paulo: Ubu, 2017.

MEAD, Margaret. Adolescência em Samoa. In: Cultura e Personalidade. (Org. Celso Castro). Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

MOSCALCOFF, L. B. Autoridade no professor em tempos de fragilização simbólica. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

NOVOA, A. Profissão Professor: reflexões históricas e sociológicas. *Análise Psicológica* (VI), 1989. p. 435- 456.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PEIXOTO, Clarice. “Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade...”. In: LINS DE BARROS, Myriam Moraes (org). “Velhice ou terceira idade?": estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998

PEREIRA, A. B. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 149-176, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300006>.

POLLAK, Michael. A gestão do indizível. *Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall*, v. 2, n. 1, 2010.

_____. Memória e identidade social. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

_____. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, v. 2, n. 3, 1989.

RADCLIFFE-BROWN, A. R. O Estudo dos Sistemas de Parentesco. In: *Estrutura e função na sociedade primitiva*. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.

RIFIOTIS, Theophilos. O ciclo vital completado: a dinâmica dos sistemas etários em sociedades negro-africanas. In: LINS DE BARROS, Myriam Moraes (org). “Velhice ou terceira idade?": estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

SAHLINS, Marshall [1976]. *Cultura e Razão Prática*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003a.

_____ [1976]. *Ilhas de História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003b.

SAPIR, Edward. A emergência do conceito de personalidade em um estudo de cultura. In: *Cultura e Personalidade*. (Org. Celso Castro). Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, no 73, 2000.

TURNER, V. O processo ritual: estrutura e antiestrutura. Petrópolis,: Vozes, 2013.

_____. Dewey, Dilthey, and drama: an essay in the anthropology of experience. In: TURNER, V.; BRUNER, E. (org.). *The anthropology of experience*. Chicago: University of Illinois Press, 1986, p.33-44.

VELHO, Gilberto. 1978. “Observando o familiar”. In: E. O. Nunes (org.) *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.

_____. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. 2. ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº 33, 2001

WEBER, M. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

WELLER, W. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 25, n. 2, p. 205-224, ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922010000200004>. Acesso em: 1 fev. 2020.

