

TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS*

José Batista Neto**

O objeto do presente texto é a trajetória profissional de professoras de escolas comunitárias (PEC)³ da cidade de Recife, Pernambuco. O estudo desta problemática é parte de uma pesquisa mais ampla sobre as histórias de vida de professoras desse movimento de educação popular. A investigação orientou-se pela seguinte questão de partida: pode-se falar de profissionalização quando se trata de examinar a atividade de professoras das escolas comunitárias (EC) de Recife?

A problemática da profissionalização de professores dos sistemas oficiais de ensino tem sido do interesse de pesquisadores

em educação, tanto no Brasil (Pereira, 1969; Ludke, 1983; Novaes, 1984; Santiago, 1994; Weber, 1994 e 1996), como no exterior (Bourdoncle, 1991 e 1993; Huberman, 1993; Nóvoa, 1995). No campo da educação popular, ela ganha todo o sentido a partir das conclusões avançadas pelas pesquisas, que remontam aos anos 80, conduzidas por Abrantes (1985) e por Bandeira (1989).

Abrantes estudou as experiências das escolas comunitárias em Belém, Estado do Pará e constatou a incipiente profissionalização da atividade educativa, a que relacionou a existência de dificuldades pedagógicas enfrentadas por educadores e educadoras de tal iniciativa de educação popular. Bandeira, por sua parte, procurou focalizar a dimensão pedagógica das escolas comunitárias em Recife⁴ por meio de uma abordagem sócio-histórica. Nessa perspectiva, deu grande ênfase a dois aspectos da problemática da profissionalização - a formação

* Texto apresentado, com algumas alterações, em comunicação feita no GT Sociologia da Educação no Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, São Luís, Maranhão, 2001.

** Doutor em Ciências da Educação, Professor Adjunto do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, Coordenador Geral de Estudos Educacionais do Instituto de Pesquisas Sociais da Fundação Joaquim Nabuco.

e a carreira - e buscou relacioná-los ao processo de constituição do próprio movimento social das EC.

O estudo de Bandeira estabeleceu uma periodização e situou a emergência de questões relativas à profissionalização num segundo momento da história do movimento⁵. De acordo com esse estudo, a partir de 1985, o movimento buscou constituir suas instâncias federativas e organizativas⁶ e foi neste mesmo momento que a profissionalização das atividades educativas colocou-se no centro do debate sobre a EC. Essa questão se teria evidenciado primeiramente na demanda por formação inicial e continuada das educadoras, mas também no fato do movimento reivindicar ser portador de um saber educativo adequado às classes populares (saber pedagógico popular), e ainda na busca pelo reconhecimento do estatuto de “trabalhadoras da educação” por parte das PEC.

Na mesma pista das conclusões de Abrantes e de Bandeira, realizamos um estudo, em 1991, sobre essas mesmas escolas; estudo em que buscamos, de um lado, reconstituir a história das EC em Recife e discutir a natureza das escolas enquanto movimento social popular, apoiado em quadro conceitual da Sociologia dos Movimentos Sociais de Alain Touraine (1982, 1984 e 1988) e, por outro lado, analisar a mobilidade das professoras, relacionando-a às condições de funcionamento da escola e de exercício do trabalho docente.

No estudo que realizamos sobre as histórias de vida das professoras das escolas comunitárias (1998), a temática da profissionalização foi abordada pelo viés da trajetória profissional⁷.

Abordar essa problemática por meio da trajetória⁸ de vida das professoras comunitárias permitiu enfrentar as seguintes questões que orientaram a investigação: Quais eram as motivações que levaram essas mulheres a tornarem-se PEC? Será que a feminização da atividade docente como fenômeno que se desenvolveu em diversas sociedades ociden-

tais por todo o século XX atingiu igualmente as EC, contribuindo para explicar o fato de mulheres terem aderido ao movimento das escolas comunitárias? Será que o fato de ser militante do movimento popular ou da Igreja das comunidades de base (CEBs) também contribuiu para que tal adesão ocorresse?

As trajetórias profissionais das PECs foram reconstituídas a partir de dados biográficos, coletados por meio de questionário aplicado em uma amostra da população de professoras (119 sobre 279 PEC, ou seja, 42,6%) de duas regiões (norte e sul) de maior concentração de EC na cidade de Recife e de dados qualitativos obtidos através de entrevista realizada com 26 dessas professoras.

A escolha da população estudada exigiu uma crítica prévia das estatísticas produzida pela instituição de organização e representação desse movimento popular, a Associação das Educadoras das Escolas Comunitárias (AEEC), uma vez que o interesse central da pesquisa situava-se nas educadoras que desempenhavam função docente. Uma consulta aos documentos da AEEC nos possibilitou perceber, de pronto, que a organização dos dados relativos ao pessoal atuante nas escolas era presidida por uma concepção que categorizava todos os atores implicados com as atividades da escola, não importando a função exercida, sob a denominação genérica de “educador/educadora”. Ou seja, segundo os números oficiais da AEEC, o conjunto de educadores(as) das EC resultava do somatório das professoras, com o pessoal de apoio administrativo (cantina e limpeza) e os ocupantes da função de coordenação da escola. Assim, sobre um total de 71 escolas, repartidas em quatro regiões da cidade de Recife (norte, sul, leste e oeste), existiam 345 educadoras em atividade, das quais 279 exerciam efetivamente a atividade docente. Desse modo, a população de professoras considerada em nossa amostra só foi definida após crítica do total declarado.

Trajетórias
profissionais
de professoras
das escolas
comunitárias

José
Batista Neto

A atitude da AEEC, no entanto, tem uma razão de ser e nos revela elementos do contexto social onde as trajetórias estudadas evoluem. Ela constituía e constitui, na verdade, uma das estratégias de acumulação de forças do movimento das EC em sua negociação com os poderes públicos e com os organismos humanitários internacionais, que são as duas principais fontes externas de financiamento de suas atividades. O fato de a AEEC considerar educador(a) a todo(a) aquele(a) que atua nas EC pode sugerir a intenção de mostrar-se maior que realmente é, mas revela, sobretudo, que o movimento parece querer tirar de foco a formação profissional que se exige para o exercício da atividade docente, ponto nevrálgico das EC.

No que concerne ao uso de entrevistas e à utilização dos dados coletados por meio de relatos de vida, é importante lembrar que a decisão metodológica de dar a palavra aos atores sociais implicados mostrou-se muito frutífera, pois significou poder entrar no mundo das significações que orientariam a prática desses mesmos atores. Uma outra decisão considerada digna de registro consistiu em renunciar à idéia de privilegiar, na coleta, os atores por seu papel estratégico nas decisões do movimento das EC. Nesse sentido, não privilegiamos lideranças, porta-vozes ou assessores do movimento. Entendemos que arriscávamos de nos confrontar com um discurso militante impregnado de uma imagem excessivamente positiva. Pennef (1990, 130 e ss) adverte que, em situação de entrevista, o militante costuma falar em nome de sua instituição ou movimento, procedendo como porta-voz, e procura passar mensagens mais que pontuar dificuldades e problemas.

No plano da análise, os fatos e os eventos coletados permitiram subdividir a trajetória profissional das PEC em dois momentos distintos. Agrupamos, no primeiro momento da trajetória, os fatos relacionados à inserção no mercado de trabalho (idade e condições em que se realiza o primeiro contato com o

mundo do trabalho), às atividades exercidas, de modo a por em evidência as relações com o mundo do trabalho, anteriores à implicação com a escola comunitária. O segundo segmento da trajetória, por seu turno, corresponde ao momento da entrada e do exercício da atividade docente na EC. Buscamos, então, descrever o modo de recrutamento, compreender as razões que poderiam explicar a implicação com essa escola, bem como analisar as motivações de ser e continuar a ser professora de escola comunitária.

1. A entrada das PEC no mundo do trabalho

Após examinar diversos estudos que se referiam à população ativa brasileira e ao mercado de trabalho, Gomes (1991) chegou à conclusão de que essa população, a despeito de dispor de uma escolaridade incipiente, passa a integrar muito jovem o mundo do trabalho. Ademais, esses jovens inserem-se na estrutura ocupacional, em geral, em atividades instáveis, que demandam baixa qualificação, com remuneração irregular e baixa e desprovida das garantias jurídicas de um contrato de trabalho e do sistema de seguridade social e de aposentadoria. Esse conjunto de características é encontrado, em geral, em atividades do setor informal da economia.

A entrada das PEC na vida ativa parece seguir esse mesmo padrão, pois três quartos da população entrevistada tinham, no máximo, 20 anos quando conheceram sua primeira atividade laborativa. É merecedor de igual atenção o fato de um terço do conjunto ter até 15 anos quando fez sua entrada no mercado de trabalho. Ora, considerando que, no Brasil, a escolaridade é obrigatória entre 7 e 14 anos, o que corresponde, a priori, a oito anos de estudos, ou seja, ao cumprimento do ensino fundamental, parece não existir dúvida que essa população começou a trabalhar ao mesmo tempo em que estudava ou que foi instada, em um dado momento, a interromper seus estudos para

trabalhar. Ademais, dados de outro estudo realizado sobre a trajetória escolar dessas mesmas professoras⁹, nos permitem afirmar que, para a maioria, a entrada no mercado de trabalho foi anterior à conclusão dos oito anos do ensino fundamental.

Mafra e Cavalcanti (1992), ao examinarem os resultados de uma pesquisa realizada, em âmbito nacional, sobre as características do ensino secundário no Brasil, já haviam constatado este mesmo fenômeno em relação ao conjunto da população escolar brasileira. Sobre o conjunto das regiões geográficas do país foram registradas taxas importantes de alunos que debutaram no mercado de trabalho desde a idade de 12 anos¹⁰.

Assim, considerando-se a história recente do sistema escolar brasileiro, seria incorreto pensar numa oposição entre a realização de estudo e a inserção no mundo do trabalho. As trajetórias escolar e profissional das professoras comunitárias em Recife nos revelam dados suficientemente significativos que validam tal conclusão. Um dado definitivo pode, finalmente, colaborar com nossa argumentação: 60,5% das PEC (80 sobre as 119 interrogadas) retomaram seus estudos em nível fundamental ou médio após sua implicação com a escola comunitária. É necessário considerar, nesse caso, a influência exercida pelas lideranças do movimento de escolas onde a atividade de PEC era exercida, o que, no limite, revela a percepção que tinham essas lideranças da natureza da atividade docente. Isto parece sugerir que se, num primeiro momento, o exercício da atividade de PEC podia não importar em dependência da conclusão de estudos, em nível médio, modalidade normal; na continuidade, o prosseguimento dos estudos por parte de quem os havia abandonado era estimulado. É, pois, nesse contexto que é tecida a condição de “aluna-trabalhadora”,¹¹ condição que marca a professora comunitária como ser social, e que é constituída de dois pólos complementares (pólo aluna e pólo trabalhadora).

O estudo revelou uma outra característica relativa à inserção dessa população pesquisada no mundo do trabalho: oito sobre dez PEC haviam debutado em atividades informais da economia. Essa tendência a realizar a entrada no mundo do trabalho fora do mercado formal mostrou-se ainda mais forte entre as mais jovens. Isso é devido, talvez, à existência de uma maior permeabilidade do mercado informal em relação aos jovens.

A pesquisa revelou igualmente que, sobre o conjunto das PEC que responderam ao questionário, a maioria já tinha feito a experiência de pelo menos uma atividade de trabalho antes de tornar-se professora comunitária. A quase totalidade (94,5% das PEC que tiveram uma ocupação anterior) encontrara uma ocupação no setor terciário (serviços, comércio e administração), a maior concentração tendo sido verificada nas atividades de serviços.

A distribuição por setor revela que a ocupação anterior de quatro sobre dez PEC ocorrera no sub-setor da educação (escolar formal ou popular). Ademais, uma sobre dez já desenvolvia uma atividade remunerada em favor de uma organização popular quando tivera início sua atuação na escola comunitária. Isso significa que, para um quarto das que responderam ao questionário, a adesão à escola comunitária não constituiu necessariamente uma ruptura em relação à atividade anterior. O que, para as demais, no entanto, tratava-se de conversão aos quadros da educação.

Um dado parece definitivo: a PEC realizou sua entrada no mercado de trabalho através do segmento informal da economia recifense. Relatos colhidos através de entrevistas revelam, por outro lado, um dinamismo próprio de economias periféricas, que se caracteriza pela migração constante de trabalhadores de um setor do mercado de trabalho a outro, do informal ao formal; migração que é entrecortada por períodos de desemprego. Isto é, as professoras comunitárias integravam um contingente de

Trajétórias profissionais de professoras das escolas comunitárias

José Batista Neto

trabalhadores que se encontra excluído do mercado regulado pela Consolidação das Leis do Trabalho e, em certos períodos, até mesmo do mercado informal.

O caso da professora Maria José¹² é um exemplo dessa dinâmica que combina situações de migração entre os dois mercados, com períodos de inatividade. Seu testemunho revela ainda como certos fatos da trajetória de vida podem intervir sobre a escolha por um segmento ou por outro; escolha que informa sobre a estratégia considerada a melhor a ser adotada em um dado momento.

Quando eu tinha 15 anos, eu comecei a trabalhar na empresa X. Então em fiquei grávida. Nessa época, eu tinha minha casa, eu morava ainda com o pai dos meus dois filhos. Minha família vivia do meu salário porque meu companheiro estava desempregado. Depois da licença [maternidade] de 3 meses, eu fui demitida. Depois, eu comecei a trabalhar nessa escolinha. Depois de três meses, eu encontrei um emprego de meio expediente e recebia meio-salário mínimo numa empresa de limpeza. Eu era zeladora no centro administrativo de um banco. Nessa firma, eu tinha direito a contrato [de trabalho] mas eu não fiquei nem três meses. Aí, eu deixei meu primeiro companheiro por outro. Então, meu atual me disse: "você pode largar essa empresa e ficar só na escola porque meu salário dá para a gente viver". Então eu pedi demissão e fiquei só aqui na escola. Mas o dinheiro de meu companheiro nunca dá. A gente se arranja mais ou menos porque... mas, de vez em quando, eu recebo uma ajuda da escola.

Maria José, 20 anos, união estável, 2 filhos, estudante do Curso Médio, modalidade normal

As características principais da inserção no mercado de trabalho do grupo de professoras estudado nos levam a colocar duas questões: Que razões explicam a entrada precoce das PEC no mercado de tra-

balho em paralelo com a escolarização, (donde o estatuto de "aluna-trabalhadora")? Quais as razões para uma inserção em atividades irregulares e não regulamentadas? Seríamos tentados, de imediato, a explicar esses fatos através das condições sócio-econômicas do grupo social de pertencimento dessas professoras. Afinal, as PEC são de origem social popular. Algumas pertencem, inclusive, a famílias inteiramente excluídas dos ganhos sociais do crescimento econômico por que passou o país nos últimos cinquenta anos. Ademais, as famílias de origem e de destino dessas professoras situam-se entre os estratos de mais baixa renda, visto que a soma dos ganhos de todos os membros ativos de 80% dessas famílias não ultrapassava a 3 salários mínimos.

No entanto, a explicação para a trajetória seguida por essas mulheres a partir, principalmente, das condições socioeconômicas do grupo familiar de origem parece ser insuficiente. Do mesmo modo, parece pouco evidente que a "necessidade" econômica possa explicar inteiramente o engajamento dessas mulheres à EC. É nessa ordem de preocupações que se insere a escolha metodológica por buscar, em elementos biográficos diversos, aqueles que teriam orientado a trajetória profissional da PEC.

2. Adesão à escola comunitária: mulheres tornam-se professoras em um movimento de educação popular

Eu participava de um grupo de jovens da paróquia. Eu trabalhava junto de minha comunidade. Então, eu falei para Dona Diva: "eu gostaria de ser professora nessa escolinha." Ela me respondeu: "não tem um lugar de professora, mas tem de merendeira." Eu disse que aceitava. Ela me perguntou: "você sabe cozinhar?" Eu respondi que sim. Ela teve de me ensinar algumas coisas para preparar a merenda. Eu fui merendeira durante um ano. Depois, numa reunião, meu nome foi apresentado às minhas colegas e aos alunos e eu

Trajетórias
profissionais
de professoras
das escolas
comunitárias

José
Batista Neto

fui aceita e então eu me tornei professora.

Maria José, 20 anos, 2 filhos....

Minha mãe era merendeira e eu vinha ver o trabalho dela e das professoras. Às vezes, eu dava uma ajuda. *Então as professoras me perguntaram: "Severina, você queria trabalhar com a gente?" Eu respondi: "sim, eu gostaria muito porque eu acho bonito trabalhar com crianças. Eu gostaria de ajudar mais." Então, elas me disseram: "então peça um lugar para Dona Diva". Eu queria pedir esse lugar, mas eu não tive coragem. Depois eu pedi para minha mãe para explicar meu desejo à coordenadora. Infelizmente, nem minha mãe nem eu tivemos coragem para pedir. Um dia, a coordenadora da escola propôs uma vaga para uma professora novata. Ela não sabia muita coisa do trabalho de professora. Depois, me pediram para ajudar essa professora porque eu já sabia algumas coisas...ela então começou a faltar. Na verdade, ela não sabia como fazer com a classe. Então ela me deixou fazer no lugar dela. No fim ela disse que não queria mais continuar. Então Dona Diva me disse: "Ah, como ela não quer mais, Severina, fique no lugar."*

Severina, 17 anos, solteira, estudante da 5ª série do ensino fundamental.

Os casos de Maria José e de Severina têm, sem dúvida, suas particularidades. Antes de serem recrutadas pela escola comunitária de seu bairro, Maria José já havia integrado o mercado de trabalho, enquanto que Severina teve sua primeira experiência de vida ativa nessa escola. Maria José, casada, era mãe e portava sobre seus ombros a responsabilidade da sobrevivência de sua família (o companheiro estava desempregado e seus rendimentos, apesar de irregulares, eram a única fonte de renda). Severina, solteira, ainda era mantida por seus pais.

As trajetórias de Maria José e de Severina, no entanto, terminam por se cruzarem na escola comunitária. Ambas, após terem experimentado funções distintas na estrutura

da escola - Maria José no apoio administrativo e Severina na função de auxiliar de professora -, tornaram-se PEC, o que nos faz concluir que vir a integrar o quadro de uma escola comunitária não significa necessariamente tornar-se professora.

Essa conclusão encontra apoio no fato do recrutamento pela escola comunitária não visar sempre o preenchimento de vaga de professora. 16% das PEC entrevistadas declararam que sua primeira função não fora a de professora. Além disso, um quarto dessas mesmas professoras conheceu mudança para uma função de maior importância na estrutura da escola, em relação a que ocupava no momento de seu recrutamento (de merendeira para professora, por exemplo), o que poderia, talvez, sugerir que a idéia de "carreira"¹³ não era de todo estranha à estrutura das escolas comunitárias de Recife.

No seio das escolas comunitárias, a noção de "carreira" transmitiria também a idéia de uma ascensão das funções inferiores para as superiores. Elas estariam assimilando, assim, uma prática similar ao denominado "período de experiência"; prática prevista em lei, comum entre as empresas do mercado formal no processo de recrutamento, e que é entendida como um tempo determinado em que o trabalhador deve comprovar o domínio de um saber e de um saber-fazer para que seu vínculo empregatício torne-se permanente. Esse período, no caso da escola comunitária, seria consagrado à observação do desempenho da professora (como no caso acima), acompanhada, nas escolas comunitárias de melhor estrutura, de ações que permitissem uma melhor atuação docente por meio de estudos pedagógicos e, por vezes, de curso que visasse a obtenção de diploma de nível médio, modalidade normal.

O fato é que seria correto colocar em paralelo a entrada dessas mulheres na escola comunitária e no mercado de trabalho. Maria José, por exemplo, estaria em busca de uma atividade enquanto aguardava

Trajetórias profissionais de professoras das escolas comunitárias

José Batista Neto

retomar ao mercado formal. Severina o fazia, a princípio, por desejar iniciar-se no mundo do trabalho. A iniciativa de Maria José, como a de Severina, inspirar-se-ia em uma espécie de "estratégia de espera", que adviria de uma relação instrumental com a escola comunitária. Parece então evidente que a "necessidade" econômica poderia, nesses casos, explicar só parcialmente a implicação com a EC. De um modo ou de outro, o interesse por vir a ser uma pessoa produtiva e de contribuir para a renda familiar necessária ser combinado a outros fatores para que se compreendesse melhor a adesão de mulheres à escola comunitária¹⁴. Um desses fatores estaria relacionado, na verdade, à escolha da profissão, questão complexa que remete nossa análise a aspectos de natureza não-econômica.

Com efeito, Bock (1988), em um texto de título evocador, lembra que a escolha de uma profissão é um fenômeno complexo e não a consequência de um fator único mas da combinação de vários fatores, cujo peso e influência sobre a história dos sujeitos diferem entre si. Desde esse ponto de vista, a autora atribui igual importância aos aspectos de ordem social e individual.

Bock lembra ainda que a escolha da profissão é um momento do processo de formação da identidade do indivíduo, que pode estar vinculado às expectativas do indivíduo em relação a si, a seus desejos, gostos e competências formadas, em relação a outros (pessoas de referência), como também às expectativas que elabora em relação à profissão, às imagens construídas *vis-à-vis* a profissão, à percepção das condições materiais para o exercício dessa profissão (seus limites e seu alcance), enfim a um conjunto de elementos que compõe o mundo interior e social dos sujeitos, mobilizado no curso da escolha.

Em resumo, a escolha de uma profissão envolve aspectos sociais e individuais, objetivos e subjetivos, que interagem e interferem mutuamente, compondo o quadro em que tal escolha se manifesta. É nesse

sentido que desejamos detalhar certos elementos que teriam favorecido a adesão de mulheres de classes populares da cidade de Recife ao movimento das escolas comunitárias. Esses elementos são aqui considerados sob os seguintes aspectos: elementos vinculados ao mercado de trabalho, à percepção da organização e da dinâmica do trabalho em empresas; elementos ligados ao trabalho comunitário e, finalmente, elementos ligados ao processo de constituição da identidade individual. É importante advertir que se esses aspectos são tratados aqui separadamente, é para facilitar a sua descrição. Na verdade, eles guardam uma relação de complementaridade, pois convergem em diferentes momentos sobre as trajetórias de vida das professoras comunitárias.

2.1. *Motivações para o engajamento na escola comunitária*

Os relatos colhidos através de entrevista estão pontuados por descrições de situações em que as mulheres participantes da pesquisa denunciavam seus empregadores por desrespeito à legislação trabalhista. Elas referiam-se ao fato de terem experimentado, em sua relação com o mercado de trabalho, práticas que vão do trabalho clandestino à remuneração em nível inferior ao mínimo legal, passando pelo hábito de demitir mulheres imediatamente após o término da licença-maternidade.

A experiência concreta com as condições praticadas pelo mercado estaria ajudando a erodir a imagem positiva que construíam essas mulheres em relação ao emprego formal? Nesse sentido, seria correto avançar a hipótese de que, no caso das PECs, uma experiência frustrada com o mercado formal estaria propiciando a construção de uma imagem negativa em relação a esse segmento? Entendemos que tal hipótese encontra poucas chances de se verificar, pois para quem se encontra no limite da sobrevivência, integrar tal ou qual mercado

não constitui propriamente uma escolha. Ademais, parece não existir uma relação de oposição entre os segmentos formal e informal do mercado de trabalho, uma vez que a combinação entre esses dois segmentos da economia local, e uma intensa mobilidade entre eles, mostram ser estratégias habituais de grupos familiares de origem popular em sua luta pela sobrevivência¹⁵.

Um outro aspecto da relação com o segmento formal do mercado de trabalho a ser registrado residiria na dificuldade dessas mulheres para adaptarem-se à disciplina demandada pelo trabalho em empresas, que se traduzia na necessidade de se cumprir horários rígidos e de se observar a hierarquia. Essas dificuldades tomavam a forma de atos individuais de resistência, que se materializavam na não observação de ordens que emanavam de seus superiores imediatos.

As experiências frustrantes com o mercado formal levaram-nas a formularem um discurso "crítico" em relação a práticas, a normas e à disciplina da empresa. Isto, no entanto, não impedia que esse mesmo discurso deixasse de ser um tanto quanto ambíguo. Assim, ao mesmo tempo em que verbalizavam os sofrimentos vividos, falas emitidas manifestavam um misto de crítica e de desejo inconfesso, por vezes escamoteado, de voltar um dia a esse mesmo setor da economia.

A ambigüidade se revela de forma mais evidente através de um fato incontornável em qualquer análise da trajetória da PEC: a situação de grande mobilidade, na escola comunitária, devido a uma permanência com duração média de 3,3 anos.

Esse fenômeno sublinha um impasse que se revela como o calcanhar de Aquiles dessas escolas: a situação de grande mobilidade é um empecilho a que a atividade docente na escola comunitária se profissionalize. Dito de outra forma, enquanto não for superada a situação de grande mobilidade, a atividade docente na escola comunitária será dificilmente profissionalizada.

Na verdade, esses aspectos guardam estreita relação com as aspirações profissionais, ou seja, com os objetivos projetados sobre o futuro que elaboram essas professoras.

Para além das ambigüidades discursivas referidas, se nos atermos tão somente ao aspecto crítico da fala da PEC com respeito ao mundo do trabalho na empresa, isso talvez nos ajude a explicar os elogios que grande parte delas formulava *vis-à-vis* ao trabalho desenvolvido pelas EC, o que pode nos conduzir aos elementos que explicam a adesão de mulheres de classe popular ao trabalho comunitário.

Com efeito, no nível da pesquisa por entrevista, as palavras, as expressões, as frases e os argumentos elogiosos em relação ao trabalho no interior da EC foram recorrentes. Esses elogios faziam referência, geralmente, às diversas características da organização e à dinâmica existente nas escolas. Segundo os testemunhos, as EC estruturavam-se essencialmente em torno de uma relação de cooperação, que advinha de um clima de confiança mútua e de amizade. Na EC não existiria lugar para a competição, como se verificava no mercado formal, e um clima de ajuda mútua permearia a realização das diversas atividades, tais como: elaboração de planos pedagógicos, preparação de aulas, substituições temporárias de professoras, entre outras.

Ao clima de ajuda mútua somar-se-iam as experiências de gestão coletiva ou de autogestão - um ensaio, na verdade - das questões escolares relativas à organização da carga horária letiva, ao programa de ensino e à escolha do cobiçado posto de coordenadora da escola, passando pela definição das regras de recrutamento e de afastamento de professoras. Esse ambiente de gestão coletiva impregnava de tal forma o ambiente das EC que, em um caso, chegou-se a ocupar o tempo de uma assembléia para se decidir se a falta ao trabalho de uma professora deveria ou não ser registrada.

Várias PEC descreveram situações em

Trajetórias profissionais de professoras das escolas comunitárias

José Batista Neto

que a decisão era tomada a partir de um sistema de gestão coletiva, em que se valorizava a participação dos diversos membros da escola. Isto parece ter tornado atraente o ambiente das escolas, além de se revelar estimulador da implicação da PEC com a vida escolar e com o movimento das EC.

Assinalamos anteriormente os elogios ao trabalho comunitário em diferentes níveis e que estes eram elaborados sob uma pretensa oposição trabalho comunitário e trabalho na empresa. A que serve a construção de um discurso com essas características? Como explicar uma elaboração discursiva com tais atributos?

Com efeito, a elaboração de um discurso pontuado por elogios ao trabalho da PEC e de sua escola, parece cumprir não a uma única, mas a diversas finalidades. Uma delas tem a ver com a construção, pela própria PEC, dos sistemas de autojustificação e de produção da sua imagem pública. O testemunho da PEC mostra que ela percebe estar diante de uma situação em que a sociedade encontra dificuldade para reconhecê-la como professora, por não possuir um diploma que autoriza o exercício da docência na educação básica. De ordinário, isto faz com que lhe seja colada a etiqueta de "professora leiga", que traduz uma condição de qualidade duvidosa. Nesse contexto, a professora comunitária sentiria necessidade de justificar, para si e para outros, a sua atuação docente, de modo a revesti-la da necessária legitimidade.

Nesse quadro, a emergência de um discurso de autovalorização pode ser interpretado como uma resposta a uma imagem pública negativa, ou ainda como uma defesa diante das suspeitas quanto à eficiência pedagógica da "professora leiga"; suspeitas que subjazem ao discurso de gestores da política educacional e de órgãos encarregados da educação pública, e ainda de certos segmentos universitários¹⁶. Isso nos faz pensar que a PEC vê-se submetida a questões similares às que afligem a um indivíduo estigmatiza-

do, tal como é definido por Goffman (1975).

Goffman (op.cit., 13 e ss.) afirma que um indivíduo estigmatizado (portador de uma diferença) é alguém que possui um atributo que o torna diferente de outros membros de uma categoria. Ele é uma pessoa que escapa ao ordinário. É um indivíduo afligido pelo *descrédito*¹⁷, de modo que a sua "aceitação" passa a estar no centro mesmo das situações vividas como ser *descreditado*. A reação de defesa que ele apresenta em relação a sua situação, o conduz a tomar posições e a construir um discurso para o outro em que ele esforça-se para demonstrar que está a altura do que ele admite que deveria estar. A justo título, Goffman (ibid.) observa que "existem *métiers* para os quais os que os exercem, sem possuir o nível universitário esperado, devem esconder sua situação...".

O caso das PEC parece guardar muitas semelhanças com a situação de *descrédito* a que está submetido o portador de um estigma. A imagem de si que as professoras comunitárias elaboram e expõem significaria sua reação de defesa em relação à discriminação que sofrem pelo fato de não possuírem a habilitação para ensinar, ou seja, por portarem uma diferença que reduz suas chances de aceitação.

Nessa perspectiva, se é provável o que admite Goffman (op.cit., 17), que "um indivíduo estigmatizado tende a ter as mesmas idéias que nós sobre a identidade", as PEC, ao valorizarem suas práticas, ao dissimularem a diferença que a descredita e ao provarem que elas detêm outros valores que superam suas "deficiências", estariam buscando mostrar-se à altura do que a sociedade espera delas. Nesse sentido, assume grande significado o esforço que essas professoras empreendem para serem elas mesmas e para terem sua atividade reconhecida pela sociedade.

Numa outra linha de interpretação, é possível avançar uma outra hipótese explicativa: a emergência do discurso da autovalorização e da valorização do traba-

lho que realiza a EC poderia significar bem mais que a recusa, por parte da PEC, da imagem e da etiqueta de “professora leiga” que lhe querem pespegar.

Ao afirmar as características que são próprias às PEC, o discurso da autovalorização visaria marcar a diferença em relação ao outro, à professora da escola pública, ou seja, para com aquela que, para exercer a atividade docente, lhe é exigido o diploma que sanciona estudos de formação profissional de professor. Tratar-se-ia, assim, como observa Dubar (1992, 114), de um ato de atribuição, aquele que visaria definir qual tipo de professora a PEC é (*identidade por outro*). Tratar-se-ia ainda de um ato de pertencimento, aquele que exprime qual tipo de professora a PEC quer ser (*identidade para si*). Nessa perspectiva o discurso da autovalorização e da valorização da EC que elabora a PEC constituiria elemento do próprio processo de construção da identidade da professora comunitária. Trata-se, portanto, de elemento da subjetividade dos sujeitos implicados em movimentos de educação popular.

A análise do discurso da autovalorização da PEC e da valorização do trabalho da EC, ao revelar elementos de construção identitária dessa professora, nos colocou diante de um dado curioso. A construção da identidade de professora comunitária se faria tomando-se como referência a professora da escola pública. Ou seja, a percepção que a PEC constrói de si contempla elementos que envolvem a percepção que ela tem de outra categoria de professora, percepção que, por vezes, é entendida a partir de uma relação de oposição ou de negação. No entanto, há indícios fortes de que essa relação não pode ser forçosamente percebida como uma relação de oposição, muito menos de negação. A oposição e, por vezes, a negação encontrada em nível do discurso, parece revelar um esforço de afirmação da identidade de professora comunitária (ator social do setor informal da educação) em relação à professora da

escola pública (ator social do setor formal da educação), logo, ela materializa um esforço de distinção de Si em relação ao Outro. Elas são expressão, portanto, de um discurso de distinção, cuja existência é explicada pela necessidade que teria a PEC de ser reconhecida e de integrar-se ao sistema social de ensino-aprendizagem.

Um outro dado que mostra que a idéia da oposição ou da negação entre a PEC e a professora da escola pública deve ser considerada com reservas, tem assento no fato da escola comunitária ter sido e continuar a ser complementar à escola pública. Para não citar mais que uma única razão, é preciso lembrar que a escola comunitária surgiu e constituiu-se, principalmente, em função da insuficiente oferta no atendimento, por instituições públicas, em nível da educação infantil. Isto no leva a concluir que a oposição entre a escola comunitária e a escola pública e, em última análise entre a PEC e a professora da escola pública, é produto de construção discursiva ambivalente que resulta de elementos empíricos do real.

2.2. Permanecer PEC: escolha deliberada ou falta de alternativas?

Retribuições irregulares e ínfimas, exclusão de diversos direitos do trabalho (relação de trabalho regulado por um contrato, seguridade social, sistema de aposentadoria, etc.), incerteza no financiamento da escola comunitária e exercício não reconhecido da atividade docente. Esses são elementos de um quadro que poderiam sugerir a existência de sentimentos de frustração no presente e de incerteza quanto ao futuro. Porque então essas mulheres decidem permanecer professoras comunitárias em tais condições?

Uma primeira hipótese talvez pudesse ser avançada: a percepção de melhorias (percepção de “ganhos” em relação à situação anterior) na vida pessoal e social.

Às PEC, por sua condição - mulheres pouco escolarizadas e pouco ou não qualifi-

Trajetórias profissionais de professoras das escolas comunitárias

José Batista Neto

cadadas -, foram reservados os empregos pouco qualificados, o exercício de atividades eventuais ou o desemprego, testemunha sua história de vida. Essas experiências de exclusão e/ou de exploração poderiam, talvez, contribuir para que o mercado de trabalho fosse percebido como um meio hostil, seja quanto ao acesso, seja quanto a seu modo de funcionamento (cheio de exigências intransponíveis e seu caráter competitivo).

Por outro lado, obrigadas a procurar no setor informal os meios de sobrevivência, elas teriam encontrado na escola comunitária o acolhimento que não sentiam na sua relação com o mercado formal de trabalho. O acolhimento que lhe proporciona a EC estaria colaborando para que fosse construída uma imagem da escola comunitária como um "mundo protegido", uma espécie de *envelope protetor*, diria Goffman (1975, 46-47), que as isentariam da concorrência do mercado. A percepção do benefício que lhe traz a entrada na EC talvez ajude a explicar sua permanência, a despeito das dificuldades que essa decisão envolve.

A permanência na escola comunitária traria também outros benefícios. As professoras mostraram que identificavam, com o seu engajamento, um tipo de benefício que elas têm tendência a considerar como muito importante para a consumação de sua entrada no mercado formal. O exercício da atividade docente em EC lhes permite a aquisição de um saber-fazer. Esse benefício é potencializado pelo fato da escolaridade dessas professoras tomar um novo impulso, por efeito do alongamento dos estudos, em seguida à entrada na escola comunitária.

Essas professoras testemunharam ainda benefícios auferidos no plano pessoal. Primeiramente, seus filhos se serviam da EC ao atingirem a idade escolar. Os dados recolhidos por questionário mostram casos de crianças, filhas de professoras, realizando estudos em escola comunitária, na educação infantil e em classe de alfabetização. Ora, sabendo que esses dois níveis

de ensino são amplamente majoritários na oferta de ensino nessas escolas e que existe, no Recife, um déficit muito importante na oferta de vagas na educação infantil nas escolas públicas, a permanência na condição de PEC talvez possa ser explicado pelo acesso a um serviço escolar do qual o grupo social de pertencimento da professora se vê excluído. Sabendo ainda que as mães de família de classe popular têm necessidade de integrar o mercado de trabalho, esse serviço é, de mais a mais, essencial à reprodução da vida da família, posto que ele permite uma melhoria clara na qualidade de vida.

Além de ganho no nível da qualidade de vida, diversas professoras fizeram referência ao redirecionamento em suas vidas após o engajamento em EC. As entrevistas estão repletas de relatos e de anedotas por meio dos quais essas mulheres contam de que maneira suas vidas se transformaram e como mudanças no plano pessoal sobrevieram.

Nesse registro, várias PEC relataram como elas viram diminuir a timidez que sentiam, como elas ganharam em segurança ante situações desafiadoras, como elas passaram a sentir-se mais seguras, enfim, a que ponto seu engajamento as ajudou no seu processo de libertação enquanto mulheres em relação a seus pais ou a seu companheiro. Ou seja, como o fato de estarem implicadas numa ação social coletiva contribuiu para a mudança de sua imagem de si.

Nesse sentido, a implicação em EC parece atuar, sobre a PEC, no sentido inverso ao que proporcionava sua relação com o mercado de trabalho e a sociedade, que constituía situações de "revelação", de tomada de consciência de seu *handicap* (mulher pouco escolarizada, não qualificada e excluída das redes de influência sobre o mercado). Tornar-se PEC ajudou essas mulheres a reconstruir positivamente sua imagem.

De mulheres tímidas a mulheres que

Trajatórias
profissionais
de professoras
das escolas
comunitárias

José
Batista Neto

aprenderam a se exprimir e a reconhecer o valor libertador da palavra. De subordinadas a uma ordem familiar estrita a mulheres que começavam a dar os primeiros passos em direção à sua liberação e autonomia. As competências adquiridas no exercício da atividade (exprimir-se oralmente, argumentar em público, defender opiniões próprias em situações coletivas), isto é, competências adquiridas em nível público (mundo do trabalho) estariam sendo transferidas para o mundo privado (em nível das relações familiares). Os benefícios da entrada em EC estariam incluindo igualmente as relações na família.

A implicação com a EC permitiu ainda a essas mulheres de classe popular viverem situações onde elas foram chamadas a explorar o exercício do comando, da condução de processos coletivos de debate e de decisão, que se abria para a *polis*. Pensamos, sobretudo, no exercício da cidadania que elas puderam experimentar no curso das assembléias mensais da Associação dos Educadores das Escolas Comunitárias (AEEC) e das articulações com outros grupos populares, com outros movimentos populares.

É nesse sentido que a adesão à EC e ao estatuto de PEC estaria contribuindo para a tomada de consciência de dois sentimentos importantes para elaboração de sua identidade de mulher. Assim, em lugar de serem identificadas como desempregadas, essas mulheres passam a apresentarem-se como professoras em um movimento social que tornou-se uma referência no bairro e na cidade em termos de educação popular (sentimento de pertencimento). O fato de serem reconhecidas e de se reconhecerem capazes de dirigirem, do ponto de vista pedagógico, o processo de alfabetização das crianças as estaria transformando em alguém de prestígio junto às famílias do bairro (sentimento de valorização pessoal) (Cf. Dubar, 1991 e Mucchieli, 1986).

Assim, é notadamente nesse quadro prenhe de "ganhos", de transformações sig-

nificativas no plano de vida tanto pessoal como social, que poderíamos compreender a implicação em EC e, para algumas PEC, o desejo de permanência. Isto talvez explique porque, para algumas dessas professoras, não haveriam outras atividades que as fariam aceder às suas aspirações profissionais ou que pudessem aportar uma tão grande satisfação interior.

Nesse sentido, a adoção de explicações relativas à trajetória profissional que se cinjam principalmente a aspectos econômicos parece nos levar a simplificações indesejadas. No nosso entender, doravante a construção de um sistema de explicação da trajetória profissional de mulheres de classe popular implicadas em movimentos populares de educação, tal como o Movimento de Educadores de Escolas Comunitárias, deve considerar, antes de tudo, elementos da trajetória de vida.

Algumas considerações finais

Os resultados obtidos leva-nos a concluir que a trajetória profissional das PEC pode ser caracterizada da seguinte maneira:

a) a condição de exclusão das famílias de origem das PEC levou a uma entrada precoce no mercado de trabalho, em atividades irregulares, não regulamentadas e desprovidas de toda e qualquer proteção social e jurídica;

b) a inserção realizou-se em atividades tanto no mercado informal como no formal, com uma maior concentração no primeiro segmento, efetuando-se antes mesmo da conclusão dos estudos no nível fundamental;

c) às dificuldades devidas ao estatuto de mulher pouco escolarizada e não qualificada profissionalmente juntam-se as dificuldades históricas de assimilação do gênero feminino ao mercado;

d) o engajamento em trabalho social de grupos populares de bairro e a adesão à EC, em particular, constituem um momento especial da trajetória, considerando os efeitos produzidos na vida social e

Trajetórias
profissionais
de professoras
das escolas
comunitárias

José
Batista Neto

peçoal dessas mulheres: alongamento da escolaridade, aquisição de um saber-fazer,

aprendizagem da disciplina do trabalho e mudanças identitárias em diversos níveis.

Trajetórias
profissionais
de professoras
das escolas
comunitárias

José
Batista Neto

Bibliografia

ABRANTES, P.R.A. "A experiência das Escolas Comunitárias em Belém". *Proposta: experiências em educação popular*. Rio de Janeiro. FASE, n 25, maio 1985, pp. 4-28.

BANDEIRA, C.L. *O "abc" das escolas comunitárias: princípios de uma pedagogia popular*. Recife: UFPE/CE/Mestrado em Educação, 1989.

BOCK, A.B. "A escolha da profissão". *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia*. S. Paulo: Saraiva, 1988, pp. 236-252.

BOURDONCLE, R. « La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines ». *Revue Française de Pédagogie*. n° 94, janv/mars. 1991, pp. 73-92.

BOURDONCLE, R. « La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe ». *Revue Française de Pédagogie*. n° 105, oct/déc. 1993, pp. 83-119.

CAVALCANTI, C. *Viabilidade do setor informal: a demanda de pequenos serviços no Grande Recife*. Recife: MEC/IJNPS, 1976.

BOURDIEU, P. "L'illusion biographique". *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62/63, juin 1986, pp. 69-72.

CAVALCANTI, E. & MAFRA, L. *O ensino médio no Brasil: da ruptura do privilégio à conquista do direito*. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas, 1992.

CENTRO LUÍS FREIRE. *Escolarização das camadas populares da região metropolitana do Recife*. Olinda: Grupo Alternativas Educacionais - GRAI, 1992. (Relatório de pesquisa)

CHAPOULIE, J.-M. *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*. Paris: Éditions de la Maison de Sciences de l'Homme, 1987.

DUBAR, C. *La socialisation. Construction des identités sociales e professionnelles*. Paris. Armand Colin, 1992.

FIBGE. *Anuário Estatístico do Brasil. Seção 2*. Rio de Janeiro: FIBGE, 1992.

GOFFMAN, E. *Stigmate. Les usages sociaux des handicapés*. Paris: Les Editions De Minuit, 1975.

GOMES, C.A.C. "O ingresso no trabalho: a experiência de jovens empregados do setor terciário do Distrito Federal". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.72, n.170, jan/avr.1991, pp.7-30.

HUBERMAN, M. "Enseignement et professi-

onalisme: des liens toujours aussi fragiles". In LESSARD, C., PERRON, M. et BELANGER, P.W. (1993) (Ed.) *Revue des Sciences de l'Éducation*. 19 (1), numéro thématique, pp. 77-85.

HUGHES, E. *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris. Editions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1996.

LUDKE, M. "Educador: um profissional?" In CANDAU, V. (Org.) *Rumo a uma nova Didática*. Petrópolis: Vozes, 1983, pp. 64-73.

MUCCHIELI, A. *L'identité*. Paris: PUF, 1986.

NOVAES, M.E. *Profesora primária-Mestra ou tia*. São Paulo: Cortez, 1984.

PENEFF, J. *La méthode biographique*. Paris: Armand Colin, 1990.

PEREIRA, L. *O magistério primário numa sociedade de classes: Estudo de uma ocupação em São Paulo*. São Paulo: Pioneira, 1969.

SADER, E. *Quando novos personagens entram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande S. Paulo 1970-80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTIAGO, M.E. *Les politiques de formation et de recrutement des instituteurs et les conditions d'exercice du métier dans l'État de Pernambouc (Brésil)*. Paris. Université René Descartes - Paris V - UFR de Sciences de l'Éducation, 1994. (Thèse de Doctorat)

SPOSITO, M. e RIBEIRO, V. "Escolas Comunitárias: contribuição para o debate de novas políticas educacionais". *Cadernos do CEDI*. S. Paulo. CEDI- Centro Ecumênico de Documentação e Informação, documento 4, out. 1989, pp 5-33.

SCOTT, P. e MOTTA, R. *Sobrevivência e fontes de vida: estratégia das famílias de baixa renda no Recife*. Recife: FJNPS/Massangana, 1983.

TOURAINÉ, A. et alli *Mouvements sociaux aujourd'hui: acteurs et analystes*. Paris, Ouviares, 1982.

TOURAINÉ, A. *Le retour de l'acteur: essai de sociologie*. Paris, Fayard, 1984.

TOURAINÉ, A. *La parole et le sang: politique et société en Amérique latine*. Paris: Odile Jacob, 1988.

WEBER, S. *O professorado e o papel da educação na sociedade*. Campinas: Papirus, 1996.

XAVIER DE BRITO, A. *Construction de l'espace de formation brésilien et études à l'étranger. Stratégies et "carrière morale" des étudiants brésiliens dans l'Université française, 1960-1986*. Paris. Université René Descartes - Paris V, 1991. Thèse de Doctorat.

Trajetórias
profissionais
de professoras
das escolas
comunitárias

José
Batista Neto

Notas

¹ Texto apresentado, com algumas alterações, em comunicação feita no GT Sociologia da Educação no Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, São Luís, Maranhão, 2001.

² Doutor em Ciências da Educação, Professor Adjunto do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, Coordenador Geral de Estudos Educacionais do Instituto de Pesquisas Sociais da Fundação Joaquim Nabuco.

³ Adotaremos, ao longo do texto, as siglas PEC para “professora da escola comunitária” e EC para “escola comunitária”.

⁴ As escolas comunitárias de Recife são pequenos estabelecimentos (de 25 alunos, no mínimo, e 280, no máximo) “criadas pela iniciativa de habitantes de bairros populares, como alternativa à escolarização da população de baixa renda, excluída das redes públicas de ensino” (Sposito e Ribeiro, 1989); suas professoras são, em geral, pouco ou não qualificadas. As primeiras escolas surgiram em bairros populares e em favelas, pela ação de militantes do movimento popular e de agentes da Pastoral da Periferia da Igreja Católica.

⁵ A periodização é composta de duas etapas, situando-se o marco temporal da primeira em meados dos anos 1970, indo até 1985. Esse período foi marcado pela criação das escolas e pela construção do movimento nos bairros periféricos de Recife.

⁶ Essas instâncias são o Centro de Estudos e Apoio às Escolas Comunitárias (CEAEC) e a Associação dos Educadores das Escolas Comunitárias (AEEC), ambas criados em 1985. AEEC é uma associação civil que agrupa perto de trezentas (300) professoras, que atuam em setenta e uma (71) escolas.

⁷ Cinco elementos permitiram a reconstituição biográfica das PECs: origem social, trajetória escolar, trajetória profissional, prática pedagógica e aspirações profissionais.

⁸ Entendemos por “trajetória”, conforme Bourdieu (1986) “como série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço futuro e submetido a incessantes transformações”. A trajetória assim designada constitui um segmento da vida de um indivíduo que assume um sentido; sentido aqui entendido na dupla significação de direção e significado.

⁹ BATISTA NETO, J. *Mouvement populaire et éducation dans la ville de Recife*. De quelques

histoires de vie des enseignants des écoles communautaires. Paris: Université Paris V – René Descartes, 1998 (Thèse de Doctorat).

¹⁰ Os resultados da investigação citada mostram que mais da metade da amostra dos alunos interrogados haviam exercido ao menos uma ocupação remunerada no curso dos seus estudos secundários. Em Pernambuco, essa taxa atingia a 45 pontos percentuais.

¹¹ O “aluno-trabalhador” é um fenômeno datado. Ele emerge no sistema escolar brasileiro justo no momento em que ocorre o aumento da participação das classes populares na composição da população escolar, isto é, a partir dos anos 1940, nos quadros dos cursos noturnos e, avança para os cursos diurnos a partir, principalmente, dos anos 1960.

¹² Os nomes aqui fornecidos, por razão de guarda do anonimato das professoras participantes da pesquisa, são fictícios.

¹³ O termo “carreira” designa aqui “o percurso seguido por uma pessoa no curso de sua vida, e mais precisamente no período de sua vida durante o qual ela trabalha” (Xavier, 1991).

¹⁴ O Brasil, assim como os principais países industrializados, conheceu nos últimos quarenta anos, um forte aumento da participação feminina no mercado de trabalho. Em 1970, 20,9% da população ativa eram de mulheres, em 1992, essa participação passou a ser de 30,9%. No início da primeira década dos anos 2000, esse percentual não cessa de crescer. Esse fenômeno é observado em todas as regiões do país, inclusive no Nordeste, onde se situam as escolas comunitárias estudadas.

¹⁵ Cavalcanti (1976) já havia assinalado a inexistência de oposição entre os dois, mas bem mais uma relação de complementaridade.

¹⁶ A hipótese do discurso defensivo encontra apoio no que lembra Goffman (1992, 17) sobre o estigmatizado: “os critérios que a sociedade lhe faz interiorizar são instrumentos que o toma sensível ao que os outros vêem como sua diferença”.

¹⁷ Para Goffman, um indivíduo estigmatizado pode viver duas situações de descrédito. No primeiro caso considera-se a situação do indivíduo *descreditado* (o indivíduo que supõe que “sua diferença já é conhecida ou visível”). Por outro lado, o indivíduo torna-se *descreditável* (indivíduo que pensa que sua diferença “não é nem conhecida nem imediatamente perceptível pelas pessoas”):

Trajetórias
profissionais
de professoras
das escolas
comunitárias

José
Batista Neto

