UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

ELIZABETH ANGELA DOS SANTOS

GÊNERO E PROFISSÃO DOCENTE: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS ALUNAS EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA/UNESP, CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

Presidente Prudente
2008

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

ELIZABETH ANGELA DOS SANTOS

GÊNERO E PROFISSÃO DOCENTE: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS ALUNAS EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA/UNESP, CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, /UNESP campus de Presidente Prudente - SP, como exigência parcial para a obtenção do Titulo de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª Arilda Inês Miranda Ribeiro.

Presidente Prudente
2008

ELIZABETH ANGELA DOS SANTOS

GÊNERO E PROFISSÃO DOCENTE: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS ALUNAS EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA/UNESP, CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE - SP

BANCA DE DEFESA

_____
Profª. Drª Arilda Inês Miranda Ribeiro
Departamento de Educação, FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente

_____
Prof.ª Dr.ª Ana Lúcia Guedes Pinto
Faculdade de Educação, UNICAMP –Universidade Estadual de Campinas

_____
Profª. Drª Maria de Fátima Salum Moreira
Departamento de Educação, FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente

PARECER: _____

Presidente Prudente
2008

Dedico este trabalho

À Aristina e Isaías (in memorian), meus queridos pais que não tive a oportunidade de conhecer, mas que sempre estão presente em minhas orações.
À Perolina, minha mãe de alma e coração, por ter me ensinado a simplicidade e a grandeza da vida, e pelo eterno incentivo.

AGRADECIMENTOS

À Profª. Drª. Arilda Inês Miranda Ribeiro que conduziu este trabalho de forma toda especial me incentivando sempre.

Ao Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes e Profª Drª Yoshie Ussami Ferrari Leite meus preceptores na arte de pesquisar.

Aos Professores da Banca de Qualificação e de Defesa: Profª Drª Ana Lúcia Guedes Pinto, Profª Drª Maria de Fátima Salum Moreira, Profª Drª Renata Libório, Prof Dr César Nunes, Prof Dr Divino José, que contribuíram entusiasticamente com várias idéias, e como fruto disto pude concretizar esta dissertação.

À minha família Perolina, Eliane, Sophia, Marcos, Daniela, Natália, agradeço todo o amor, carinho, compreensão e respeito.

Aos amigos Danielle Santos, Eder, Eliezer, Anderson, Joana Angélica, Silvio Sena, Solange Estanislau, Nilton, Ana Lúcia Canholi, Juliano, pessoas sem as quais uma grande parcela dos meus trabalhos não seria possível.

Ao Leonardo Elisiário, uma pessoa de visão e amigo que sempre compartilhou entusiasticamente de todos os meus projetos, obrigado pela amizade e sinceridade nas palavras.

Existem várias pessoas a quem eu gostaria de dedicar especial atenção pela importância que representaram: Débora, Elisângela, Gisele, Maria Marlene, José Vieira, Iranilde, K-zé, Lelo, Inês, Inaldo, Eliseu, Rodrigo (Clipes), Jean, Suzete, Márcio, Jaqueline, Jéferson (Marreta), Júlio (Macarrão), Júlio, Tânia, Carol, Mauro (Duda), Iza Lourenço, Eduardo, Rick e Ademir.

As alunas egressas que sem dúvidas foram muito importantes para a concretização da pesquisa.

Á Paula (Depto de Educação), Roberto (Seção de Graduação) que colaboraram diretamente para a realização deste trabalho.

A Capes por financiar meu último ano de mestrado.

Meus agradecimentos especiais a esta Faculdade, seus Professores e Funcionários da Pós-Graduação, responsáveis pela minha formação.

A todos que colaboraram direta ou indiretamente para a concretização deste sonho.

RESUMO

Esta pesquisa é vinculada à linha de pesquisa “Processos formativos, diferenças e valores” e pretende aprofundar reflexões sobre a formação de professores, e sobre a concepção de profissão e profissionalidade docente do ponto de vista histórico/sociológico, analisando as questões relativas à feminização do trabalho docente. Sendo seu objeto de pesquisa identificar quais representações sociais as alunas egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP, campus de Presidente Prudente - SP constroem sobre a profissão docente e as relações de gênero nesta categoria. As relações de gênero não nos remetem apenas quantificação de mulheres que exercem a profissão, visto que essas relações são histórica e socialmente produzidas, corroborando para a produção de práticas masculinizantes e feminizantes, estabelecidas conforme as concepções de cada sociedade. A sociedade impõe padrões e cria representações sobre a figura do homem e da mulher. Essas representações envolvem as relações de gênero e devem ser entendidas como o resultado de tudo o que se expressa ou pensam sobre as diferenças biológicas. Estas representações não estão diretamente relacionadas as diferenças anatômicas entre homens e mulheres, mas são criações históricas, sociais e culturais que vivem em permanente mutação, e que definem os comportamentos masculinos e femininos. Para tanto articulamos a História Oral com as representações sociais que surgem em função das práticas, comunicações e vivências. Nesse sentido, acreditamos que trabalhar com alunas egressas pode apontar novas perspectivas para os cursos de formação docente, pois, a História Oral permite captar nas entrelinhas da história individual do sujeito analisado, vestígios que levam a uma melhor compreensão e interpretação da sociedade. Os principais resultados obtidos foram: 1-) A profissão docente foi vista de forma positiva, embora pouco valorizada; 2-) Avaliaram que a “desvalorização do trabalho do professor” tem pouco a ver com o fato de serem mulheres a desempenhá-lo. Em geral, não demonstraram entender que a feminização na profissão existe por que se entende que “coisa de mulher” é algo menor e menos qualificado. 3-) Nesse sentido, elas incluem como competências do professor das séries iniciais, também o cuidado, carinho e atenção (visão positiva) que são vistos por elas como importantes elementos impulsionadores das boas relações escolares.

Palavras chave: Gênero - Profissão Docente - História Oral

ABSTRACT

This research is tied with the research line “formative Processes, differences and values” and intends to deepen reflections on the formation of professors, and the conception of profession and vocational teacher of sociological the historical point of view/, analyzing the relative questions to the professor’s work feminization. Being its object of research to identify to which social representations in the former students in Pedagogy of the College of Sciences and Technology /UNESP, campus of President Prudente - SP construct on the teaching profession and the relations of gender in this category. The relations of gender don’t send us only to quantifications of women who practice the profession, since these relations are historical and socially produced, collaborating to the production of masculinizing and feminizing practices established according to the conception of each society. The society imposes standards and creates representations on the man and woman’s figure. These representations involve the relations of gender and must be understood as the result of everything that express or think on the biological differences. These representations are not directly related as anatomic differences between man and woman, but are historical, social and cultural creations which keep on in constant change and define the masculine and feminine behavior. Therefore we articulate the Oral History with the social representations that appear in function of the practices, communications and existences. In this sense, we believe that to work with former graduation students can point to new perspectives to the courses of teaching formation, since the Oral History allows to catch on the interlines of the individual history of the analyzed subject, tracks that lead to a better comprehension and interpretation of the society. The main gotten results had been: 1) The teaching profession was seen of positive form, even so little valued; 2-) They had evaluated that the “depreciation of the work of the professor” has little to see with the fact to be women to play it. In general, they had not demonstrated to understand that the feminização in the profession exists why it understands that “woman thing” is something lesser and less qualified. 3-) In this direction, them they include as abilities of the professor of the initial series, also the care, affection and attention (positive vision) that they are seen by them as important elements boosters of the good pertaining to school relations.

Key Words: Gender - Teaching Profession - Oral History

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 01: Gorge Sand 1864 11

Figura 02: Marguerite Gerard, O primeiro passo da infância 24

Figura 03: Lê dormeur surpris, 1866 42

Figura 04: Foto antiga da cidade de Presidente Prudente em 1921 46

Figura05: Foto (01) da antiga FFCL - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, campus de Presidente Prudente 60

Figura 06: Vista frontal do prédio da FCT/Unesp de Presidente Prudente (atual) 61

Figura 07: Foto (02) da antiga FFCL - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, campus de Presidente Prudente 63

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – Cursos que @s alun@s ingressantes fariam se não fizessem Pedagogia – 2001 e 2002	13
TABELA 02 - Sexo dos alunos do período diurno	66
TABELA 03 - Sexo dos alunos do período noturno	66
TABELA 04 – Sexo d@s alun@s egress@s do Curso de Pedagogia – 1989 – 2002	79
TABELA 05 – Sexo d@s alun@s egress@s do Curso de Pedagogia – 2004	79
TABELA 06 – Profissão que @s egress@s exercem atualmente – 1989 – 2002	80
TABELA 07 – Profissão que @s egress@s exercem atualmente – 2004	80
TABELA 08– Tipo de influência que obteve na escolha profissional – 1989 – 2002	81
TABELA 09– Tipo de influência que obteve na escolha profissional – 2004	81
TABELA 10 – Desempenho pessoal no Curso – 1989 – 2002	81
TABELA 11 – Desempenho pessoal no Curso – 2004	82

SUMÁRIO

Introdução 10

1 - Caminhos da Pesquisa 14

Capítulo 1 - Identidades, Gênero e Profissionalização Docente 17

1.2 – Identidades e formação profissional: o discurso no/do masculino 17

1.3 - A conceituação de gênero na pesquisa 26

1.3- Trabalho Docente: uma questão de gênero? 31

1.3.1- A expansão do sistema escolar no Brasil e a Educação Feminina 32

1.3.2 – Feminização do Magistério no Brasil: um pouco da história da inclusão feminina 38

1.3.3 – A feminização do magistério 41

Capítulo 2 - O Curso de Pedagogia em Presidente Prudente: sua origem, desdobramentos e perspectivas 46

2.1 - A cidade de Presidente Prudente – SP 46

2.2 – O Curso Normal e o Curso de Pedagogia no Brasil 48

2.3 – A gênese do Curso de Pedagogia: a implementação dos institutos isolados no Estado de São Paulo 58

2.4 - Da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente à Faculdade de Ciências e Tecnologia 60

2.5 – O Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia/ UNESP em Presidente Prudente – SP 64

C**apítulo 3 – Procedimentos Metodológicos 67**

3.1 – A História Oral 68

3.2 – A Teoria da Representação Social 73

Capítulo 4 - Perfil e trajetória profissional d@s alun@s egress@s do curso de Pedagogia da FCT/UNESP, formandos de 1989-2002 e 2004 78

4.1 – Perfil das egressas entrevistadas 83

Capítulo 5 - As vozes d@s egress@s do Curso de Pedagogia da FCT/UNESP 87

5.1 - Conclusões preliminares relativas às entrevistas 94

Conclusões 96

Referência Bibliográfica 100

Bibliografia 103

INTRODUÇÃO

As reflexões contidas nesta pesquisa são oriundas de indagações sobre a feminização da profissão docente e das relações de gênero nesta categoria.

A feminização da profissão docente é geralmente associada à presença maciça de mulheres, tanto nos cursos de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, como nas salas de aulas. Esse é um fenômeno de escala mundial e tem maior visualização a partir do século XIX e inicio do século XX.

Os debates que envolvem as relações de gênero nessa categoria devem articular as diferenças na composição sexual da profissão com as mudanças na economia e no mercado de trabalho, ao processo de sexualização das profissões e a expansão do sistema escolar.

Com a expansão da rede de ensino no Brasil no início do século XIX há uma aceitação do sexo feminino como professoras, processo esse que favoreceu uma feminização da profissão. Embora este fato, deve ser associado também aos significados sociais atribuídos a docência nas séries iniciais.

Nesse período já podemos observar um discurso que relaciona o ensino primário à maternagem[1], incorporando neste características marcadamente femininas como delicadeza, pureza e abnegação.

Depois da década de 1920, o discurso da educação passa a ser centrado na formação moral, cívica, disciplinar e higienista. Esse novo olhar visa ao desenvolvimento econômico e social do Brasil que provinha de uma sociedade hierárquica e racista.

Com a nova proposta de modelo educacional, a instrução e o saber intelectual ficam relegados a um segundo plano. Dessa forma, acentuam-se as qualidades ditas femininas (moralidade, pureza, generosidade, etc.) que são alocados para o ensino primário.

Assim, o magistério torna-se uma atividade eminentemente feminina. Mas, não é um processo que se deu de forma pacífica e linear.

O debate sobre a feminização do magistério envolve as significações sociais sobre a masculinidade e feminilidade.

[1] Carvalho (1999) define a maternagem como atribuições sociais ao “papel” de mãe, sendo que esse conceito tem origem na psicanálise. Este conceito esta praticamente centrado na noção de cuidado, assim, o exercício da maternagem estaria tradicionalmente reservado às mulheres. As profissões que requerem uma extensão da maternagem familiar, como a profissão docente e a enfermagem, quando são exercidas por homens estes são feminizados, nesse sentido. Assim, a maternagem pode ser considerada uma expectativa social para as mulheres, embora também possa ser realizada por homens.

A história do mundo pode ser considerada a história de discriminação contra a mulher. A discriminação contra as mulheres pode parecer ultrapassada, mas ela ocorre de uma forma ou de outra nos dias atuais.

As mulheres sempre foram reprimidas em seus anseios como ser humano, recebendo uma educação restritiva que não permitia acesso às fontes de cultura e à participação nos encargos sociais. Esse processo de repressão tem suas raízes na crença de uma inferioridade biológica e psíquica da mulher, sendo esta tese aceita durante muitos séculos.

A partir do momento em que as mulheres – que podem representadas nas figuras de George Sand[2], Olympe de Gouges[3], Théroigne de Méricourt[4] e tantas outras – tomam consciência dessas inverdades, a supremacia masculina começa a ser questionada.

George Sand 1864, por Felix Nadar, imagem in: google domínio público

As pressões sociais voltadas aos interesses pessoais de cada um, através do tempo e em todas as épocas históricas, criaram convenções sociais que estabelecem padrões artificiais de masculinidade e feminilidade. Do homem exige-se uma imagem de "durão", os padrões sociais ditam que o "homem não chora". À mulher se concedeu a imagem de "boneca", que

[2] Foi uma baronesa chamada Amandine Lucile Aurore Dupin (1804-1876) que utilizava o pseudônimo George Sand. Escreveu o romance "Indiana" protestando contra as convenções sociais que cerceiam a liberdade da mulher, pois se preocupava com a emancipação feminina. Disponível em www.wikipédia.com acessado dia 02/2008.

[3] Olympe de Gouges, pseudônimo de Marie Gouze (1748-1793) foi uma feminista defensora da democracia e dos direitos das mulheres. Em 1971 escreveu a "Declaração dos direitos das mulheres e dos cidadãos". Por sua militância foi guilhotinada em Paris. Disponível em www.wikipédia.com acessado dia 02/2008.

[4] Théroigne de Mericourt, pseudônimo de Anne-Josephe Terwagner foi participante ativa da Revolução Francesa e tembém foi considerada a precursora do feminismo moderno. Disponível em www.wikipédia.com acessado dia 02/2008.

deve enfeitar-se e pintar-se. Ela é definida como um objeto que deve ser visto, consumido e mantido dentro da esfera doméstica.

Assim, a sociedade impõe padrões e cria representações sobre a figura do homem e da mulher. Essas representações envolvem as relações de gênero e devem ser entendidas como o resultado de tudo o que se expressa ou pensam sobre as diferenças biológicas. Essas representações não estão diretamente relacionadas às diferenças anatômicas entre homens e mulheres, mas são criações históricas, sociais e culturais que vivem em permanente mutação, e que definem os comportamentos masculinos e femininos.

Por isso, utilizamos na pesquisa os termos gênero masculino e gênero feminino ao nos referirmos aos homens e as mulheres, porque estamos trabalhando com os papéis rígidos que foram construídos histórica, social e culturalmente sobre as distinções baseadas no sexo.

Nos cursos de Pedagogia, um fato que chama a atenção é a presença esmagadora do gênero feminino em detrimento do gênero masculino, visto que historicamente os homens, em sua maioria, quando trabalham na área educacional, sempre ocuparam cargos administrativos, pois eram os únicos com permissão para lecionar e ocupar tal função, afastando-se das salas de aulas, conforme mostra os estudos de De Martine e Antunes (2002).

Essa característica do curso de Pedagogia não passava despercebida, pois, havia muitas brincadeiras que relacionavam o curso como uma forma de “espera” para o casamento, como se a única função das mulheres fosse a maternidade, sendo esse um discurso que perdura há muito tempo em nossa sociedade de origem patriarcal.

Apesar de ser notória a feminização do curso de Pedagogia e da profissão de Pedagogo, seus agentes provavelmente não percebiam o significado que está por de trás da aparente “vocação” ou “inclinação” das mulheres para a docência.

A sociedade cria representações sobre o que é ser homem ou mulher. A questão de gênero[5] envolve essas relações, tornando-as uma questão social. Não se trata de uma questão sexual, mas sim cultural e social.

Interessados na questão da feminização do magistério docente, no segundo ano de graduação, participávamos de um grupo de pesquisa que tratava sobre as questões da escolha profissional dos alunos ingressantes e das trajetórias profissionais d@s[6] alun@s formad@s no

[5] O conceito de gênero utilizado na pesquisa se refere às formas como as características sexuais são percebidas e representadas socialmente, tornando-se parte do processo histórico.

[6] Segundo Nadir Esperança Azibeiro (2003), professora da UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina, essa forma gráfica, utilizando o símbolo “@”, levanta a questão política e cultural de nossa linguagem, sexista, que transforma o termo masculino como dominante, incluindo nele, de uma maneira omissa, o termo feminino. Essa grafia será utilizada na pesquisa para se referir aos alunos egressos e alunas egressas, bem como professores e professoras.

curso de Pedagogia da FCT/UNESP. Alguns resultados deste trabalho apontavam para os seguintes aspectos: o curso de Pedagogia nem sempre foi a primeira escolha d@s alun@s que ingressavam no curso e a maioria d@s egress@s atuavam em sua área de formação, ou seja, na educação, quer como professores, coordenadores, diretores, etc.,

TABELA 01 [7]– Cursos que @s alun@s ingressantes fariam se não fizessem Pedagogia – 2001 e 2002

Categorias[8]	**1º D 2001**	**1º N 2001**	**1ºD 2002**	**1º N 2002**
Área de Saúde	3	4	2	0
Área de Exatas I	0	3	1	1
Área de Exatas II	0	0	0	0
Área de Biológicas I	1	1	1	3
Área de Biológicas II	0	0	0	0
Área de Ciências Humanas	19	29	19	29
Área de Ciências Aplicadas	7	5	7	5
Nenhum	0	0	0	0
Não sei	0	0	0	0
Não respondeu	0	1	0	1

FONTE: Pesquisa de Campo 2001e 2002

A tabela demonstra que se @s alun@s que ingressam no curso de Pedagogia pudessem escolher outro curso, optariam por aqueles que compõem a área de Ciências Humanas, Ciências Aplicadas e a Área de Saúde.

Uma vez formada em Pedagogia e como bolsista do Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq, no grupo, levantei alguns questionamentos durante minha pesquisa: Por que a grande feminização do curso? Como esse processo interfere na formação das representações sociais d@s alun@s egress@s sobre o que é ser profess@r? Como os alun@s formad@s no Curso de Pedagogia vêem esse processo de feminização que tem raízes históricas e sociais?

[7] Os dados da referida tabela foram retirados pesquisa realizada durante a minha graduação em Pedagogia, sob a orientação do Professor Dr. Alberto Albuquerque Gomes e Professora DRª. Yoshie Ussami Ferrari Leite, no ano de 2001-2003, financiada pela PIBIC-CNPq. Sob o titulo: "Profissão Docente: a trajetória profissional dos alunos egressos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, campus de Presidente Prudente".

[8]. Os cursos citados foram agrupados em categorias ficando dispostos da seguinte maneira: **Área da Saúde** (Farmácia e Bioquímica, Fisioterapia, Nutrição, Odontologia, Fonoaudiologia, Medicina Veterinária, Engenharia Genética, Enfermagem, Medicina, Engenharia de Alimentos); **Área de Exatas I** (Arquitetura, Física Quântica, Desenho Industrial, Estatística, Ciência da Computação, Engenharia Cartográfica, Engenharia Civil**); Área de Biológicas I** (Biologia, Agronomia, Zootecnia, Engenharia Ambiental); **Área de Ciências Humanas** (Psicologia, Psicopedagogia, Geografia, Comunicação Social, Artes Cênicas, Musicoterapia, Filosofia, Pedagogia, História, Jornalismo, Terapia Ocupacional, Letras, Artes Plásticas, Arqueologia, Música, Artes, Turismo, Sociologia, Educação Artística); **Área de Ciências Aplicadas** (Direito, Administração de Empresas, Letras Tradutor, Serviço Social, Secretariado executivo, Biblioteconomia)

Desta forma, instigava-me saber qual o significado da profissão docente para ess@s ex-alun@s. Se @s egress@s percebiam a feminização do curso, não como a mera quantidade de mulheres que o cursavam, mas como uma construção histórica e social das relações de gênero, que poderá influenciar nas suas práticas e nas suas representações sobre a profissão docente. E perceber também se as marcas desses discursos ainda estão presentes no imaginário dess@s alun@s egress@s.

1- Caminhos da pesquisa

Ao ingressar no curso de Mestrado em Formação de Professores da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, campus de Presidente Prudente, tivemos a oportunidade de ampliar os estudos na área de gênero e profissão docente.

Esta dissertação de mestrado pretende aprofundar reflexões sobre a formação de professores e sobre a concepção de profissão e profissionalidade docente do ponto de vista histórico/sociológico, analisando as questões relativas à feminização do trabalho docente. Dessa forma, procuramos identificar quais representações sociais[9] as alunas egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – Presidente Prudente, constroem sobre a profissão docente, através da história oral. Analisamos os percursos individuais e sócio-culturais dessas alunas, visualizando os aspectos determinantes de suas escolhas e de suas trajetórias profissionais.

Nesta dissertação, procuramos também analisar brevemente como essa categoria tem se constituído historicamente sob o olhar do gênero, visto que se construiu no feminino. Esse processo de socialização é norteado por papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, sendo que a socialização feminina tem por base o trabalho doméstico e a maternagem.

Nesse sentido, acreditamos que identificar esse processo identitário se constitui tema de grande relevância para a educação, uma vez que ele interfere diretamente na formação docente, visto que @ profess@r é um dos principais agentes para a contribuição na melhoria da qualidade do ensino.

No primeiro capítulo, apresentamos um panorama histórico sobre a definição de identidade que surgiu juntamente com a idéia de modernidade, e irá nortear as idéias sobre o

[9] Segundo Moscovici (2001) Representações Sociais é um termo utilizado para definir as representações de um sujeito sobre um determinado objeto. O autor acredita que as representações são partes que estruturam o pensamento através das relações individuais e intra-grupal.

conceito da identidade de gênero e da influência deste na formação docente. Utilizando as idéias de Apple (1998) de que educação, homem e cultura são uma tríade indissociável, temos como objetivo mostrar que o gênero, a identidade e a profissionalização docente também seguem essas perspectivas, é uma tríade, cujos elementos são indissociáveis. O Gênero tem influenciado na formação da identidade, pois tem feito parte do sujeito e o constitui e, conseqüentemente, a identidade também ajuda na consolidação das profissões. As profissões buscam uma identidade permeada por aspectos que sejam peculiares aos seus profissionais, possibilitando a identificação desses em meio às diversas profissões.

Neste primeiro capítulo, versamos também sobre a profissão docente, mormente nas séries iniciais, uma vez que não poderíamos deixar de vislumbrar a questão do gênero nesta categoria. Essas questões não nos remetem apenas à quantificação de mulheres que exercem a profissão, mas à qualificação docente, visto que as relações de gênero são histórica e socialmente produzidas, corroborando para a produção de práticas masculinizantes e feminizantes, estabelecidas conforme as concepções de cada sociedade.

Encerramos o primeiro capítulo, buscando na história da educação brasileira pistas e vestígios que nos possibilitarão entender a feminização da profissão docente. Para tanto, é fundamental o resgate da história da educação brasileira para ingressar posteriormente nas reflexões sobre a feminização da profissão, que é vista como um dos fatores de desvalorização profissional da carreira docente.

No segundo capítulo, procuramos tratar do resgate das origens históricas da criação do Curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP - de Presidente Prudente, para tanto iniciamos o capítulo versando um breve histórico do Curso de Pedagogia no Brasil.

Fizemos, também, um breve histórico sobre a vinda dos Institutos Isolados no Estado de São Paulo, para podermos fazer uma incursão sobre a implementação dos institutos no interior do Estado e em Presidente Prudente.

No capítulo três, abordamos as questões referentes à metodologia da pesquisa utilizada: o conceito de representação social, de história oral e seus usos em pesquisas qualitativas.

Introduzimos como um quarto capítulo o perfil d@s alun@s egress@s do curso de Pedagogia da FCT/ UNESP.

No quinto e último capítulo traçamos o perfil da população entrevistada na pesquisa para identificar as representações sociais sobre a profissão docente e analisamos as entrevistas coletadas.

Finalmente, colocamos as considerações finais que achamos procedentes.

CAPÍTULO 1

IDENTIDADES, GÊNERO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo, temos como objetivo mostrar que o gênero, a identidade e a profissionalização docente são uma tríade cujos elementos são indissociáveis, pois um complementa o outro e vice-versa. O Gênero influencia na formação da identidade, pois ele tem feito parte do sujeito e o constitui, e, conseqüentemente, a identidade também ajuda na consolidação das profissões. As profissões buscam uma identidade que tenha aspectos que sejam peculiares aos seus profissionais, que possibilitem a identificação deste em meio às diversas profissões.

Segundo as colocações de Sarmento (1994, p. 38) a profissão, numa perspectiva sociológica, pode ser definida como "o desempenho de uma actividade humana, apoiada num saber e em valores próprios, possuidora de atributos específicos e como tal reconhecida pelo todo social e confirmada pelo Estado".

Por estar trabalhando com as questões de gênero não poderíamos deixar de explicitar os motivos pelos quais denominamos o subitem 2.1 deste capítulo de "Identidades e formação profissional: o discurso no/do masculino".

O conceito de identidade emergiu com a idéia de modernidade que tem um discurso voltado para o gênero masculino, resultante de um modelo patriarcal de sociedade. Por isso utilizamos os conceitos "sujeitos, indivíduo, ator e homem", sem, portanto, deixar de apontar algumas ressalvas a este discurso.

1.1 – Identidades e formação profissional: o discurso no/do masculino

O conceito de identidade surgiu juntamente com a idéia de modernidade. Essa idéia de modernidade, conforme as concepções de Lopes (2001), pode ser atribuída a um conjunto de mudanças muito complexas que atingiram a Europa Ocidental por volta do século XVI. Essas mudanças assumem um caráter revolucionário e contraditório, pois, se por um lado, modernidade significou a "mundanização" do mundo, a afirmação da autonomia e da individualidade dos sujeitos e a adoção da ciência como estratégia de apropriação do mundo,

por outro lado, revelou-se tal qual uma armadilha, que, através da construção de uma epistemologia hegemônica, acaba por desumanizar o homem.

Quanto à mulher, o discurso da modernidade a exclui. A mundanização foi masculina, uma vez que o gênero feminino estava fadado a uma reclusão na esfera privada. Esse fato está relacionado à tentativa de se construirem papéis sociais masculinos e femininos.

Byington (1991) ao prefaciar o livro "O Martelo das Feiticeiras" afirma que em fins do século XIV até meados do XVIII foi um período de repressão ao feminino, de "caça as bruxas". A Igreja católica teve uma grande contribuição para esse fenômeno, uma vez que pretendia centralizar o poder, utilizando para tanto os tribunais da Inquisição. Byington (1991, p. 24) ressalva que a busca pela centralização do poder propiciou um novo dinamismo social e:

> Foi esse dinamismo que codificou os papéis sociais rígidos do homem e da mulher, atribuindo a ela uma condição inferior junto com a maioria das funções matriarcais. Esse dinamismo é característico das guerras de conquista, das sociedades de classe com acentuada hierarquia social e rígida codificação ideológica da conduta. (BYINGTON, 1991, p. 24).

Moreira (2006, p. 168) em seu estudo sobre gênero, sexualidade e casamento no século XX, ressalva também que essa problemática está diretamente relacionada com a Igreja Católica que "pretende atingir os campos da subjetividade", e:

> A problemática proposta por esta investigação abre várias possibilidades de interpretação da realidade histórica. Em uma primeira instancia, porque permite refletir sobre os processos de construção de um determinado modo de organização social, política e institucional e sua vinculação com os processos de construção social de determinadas identidades de gênero, estabelecidas em função de hierarquias e oposições entre "ser homem" /masculinidade e "ser mulher" / feminilidade. (MOREIRA, 2006, p. 168).

Dessa forma, podemos perceber que a Igreja Católica teve um papel relevante nas constituições dos papéis sociais do homem e da mulher.

No que concerne à sociologia clássica, que é dirigida exclusivamente ao gênero masculino, Dubet apud Lopes (1998, p.37) esclarece que nesta concepção, o indivíduo é um ator no sistema e por isso as relações sociais se reduzem as relações do sistema e o projeto de sociedade é que modela o ator. Segundo Durkheim apud Lopes (1998), as relações sociais assumem caráter anômico, quando alguns indivíduos não são capazes de interiorizar as regras

do sistema; por isso cabe à socialização primária interiorizar nesse indivíduo a sociedade objetiva, que fará dele “um homem respeitável e virtuoso”. É devido a essa anomia (incapacidade de os indivíduos interiorizarem as regras da sociedade) que o individualismo do homem moderno passa a ser controlado pela crescente pressão social, com o objetivo de o proteger e também a sociedade das desordens.

É interessante observar que Durkheim não se preocupa em inserir no discurso sociológico o gênero feminino. Todo o discurso é redigido para “os indivíduos”. Entendem-se indivíduos como homens e mulheres. Segundo Hall (2003, p. 45 - 46) os movimentos feministas da década de 1960 foram um afrontamento direto contra esse conceito de sujeito cartesiano, abrindo questionamentos “sobre a noção de que os homens e mulheres eram parte da mesma identidade”.

A socialização e a educação se transformam em resposta social imediata, tendo por finalidade construir indivíduos como seres sociais e morais. Uma vez que o homem é socializado no processo de educação, incorpora valores que fundam a ordem e estruturam a personalidade. Assim, essa interpretação sugere que as relações sociais ocorrem em si mesmas, estáveis e consensuais. Todo comportamento que fugir a essa regra é desvio, é exclusão.

Em sua teoria da ação ou da socialização, Parsons apud Lopes (2001) define o caráter ativo do sujeito e o caráter sistêmico da sociedade como um sistema de ação pela integração de valores comuns, pois a unidade de ação é um “conjunto formado por actores visando fins numa situação” (DUBET apud LOPES, 2001, p.40). Esses fins são outorgados pela cultura, que é comum a todos os sujeitos sociais.

Nessa teoria, o sistema social deve assegurar a manutenção e estabilidade dos valores e normas, fazendo com que sejam conhecidos e interiorizados pelos atores. Assim, as normas e os valores são os pontos de origem do sistema social e formam a personalidade e as motivações dos sujeitos. Em sua teoria, Parsons (apud Lopes 2001) também afirma que a relação entre o sistema social e a personalidade garante a legitimação das normas e valores sociais.

Dessa forma, o dever social se confunde com a autonomia e a vontade individual na modernidade societária, pois o indivíduo é “programado pela educação, para dar aos interesses, às emoções e às paixões um cariz social, sendo o seu contributo para a sociedade um imperativo moral” (ELIAS apud LOPES, 2001, p.42).

Segundo Hall (2005), a sociedade não é um todo unificado e bem delimitado. Há um constante descentramento/deslocamento que são permeados por diferenças e antagonismos sociais, o que por sua vez possibilitam a formação de novas identidades, produzem novos sujeitos, não mais com identidades fixas e estáveis, mas sujeitos fragmentados, com identidades abertas, inacabadas, em contínuo processo, assim como a história desses sujeitos.

Outro elemento que exerce papel relevante para a construção da identidade dos sujeitos é a cultura, sendo que o "sistema social está articulado ao sistema cultural", e essa ligação é imprescindível para a manutenção das normas e valores sociais, regulando, assim, a ação dos sujeitos. Lopes (1998) afirma que a cultura na sociedade moderna é uma cultura social não desligada do mercado, inculcada no indivíduo pela educação.

Raymond Williams apud Eagleton (2005, p. 53) define a cultura como sendo "o sistema significante através do qual [...] uma ordem social é comunicada, reproduzida, experienciada e explorada". Dessa forma, podemos inferir que na modernidade preponderantemente masculina, homem, cultura e educação estão intrinsecamente relacionados e são indissociáveis (APPLE, 1998). A cultura indubitavelmente irá contribuir para a socialização e a construção da identidade do indivíduo, pois ela é caracterizada como um conjunto de valores que faz com que o indivíduo perceba que o "eu" depende intrinsecamente do "nós", que estão ligados por representações coletivas únicas e partilhadas. É a partir desses pressupostos que Costa (1995) afirma que a profissão docente está diretamente relacionada com a necessidade de transmissão cultural.

É no seio social que ocorre a formação da identidade profissional dos indivíduos. Segundo Dubar apud Lopes (1998):

> ... a construção da identidade corresponde ao processo de comunicação ou de socialização que a produz, enquanto resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que simultaneamente constroem os indivíduos e definem as instituições. (DUBAR apud LOPES, 1998, p. 127)

Como se pode perceber, a identidade não é algo que se atribui ao sujeito e nem é também um processo passivo de pertença, mas sim uma edificação de caráter biográfico e relacional, ou seja, o indivíduo constrói para si uma identidade (identidade pessoal) a partir dos elementos que recebe dos diferentes grupos sociais dos quais faz parte. Concebe uma

identidade para os outros (identidade social), isto é, ele é aquilo que os outros esperam que ele seja. Para Dubar apud Lopes (1998) há dois tipos de identidades, a identidade para si e a identidade para os outros, sendo que as duas se interagem de forma problemática, pois os atos do indivíduo demonstram como ele é visto pelos outros e os atos que ele usa como referência definem o tipo de homem que ele quer ser, sem que haja uma correspondência entre eles. É dessa forma que "a identidade do eu não é possível senão graças à identidade do outro que me reconhece, identidade ela própria dependente do meu próprio conhecimento" (DUBAR apud LOPES, 1998. p.190).

Lipianski apud Papi (2005, p. 50) reafirma essas idéias ao indicar que há duas faces do sistema de identidades, embora as duas não se dissociem, a identidade social e a identidade pessoal. A primeira se refere à percepção objetiva, ou seja, possibilita um reconhecimento das características externas do indivíduo. A segunda está relacionada à apreensão subjetiva da individualidade.

Assim, podemos ingressar no campo de reflexão sobre a identidade profissional docente que pode ser definida como uma identidade social particular, que provém do local das profissões, do trabalho no conjunto social e do estilo de vida do sujeito. Essa identidade social é articulada entre uma transação interna ao indivíduo e uma transação externa entre o indivíduo e as instituições com as quais ele mantém contato. Moita apud Papi (2005, p. 51) afirma que "o processo de formação da identidade profissional própria não é estranha à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional".

Para Nóvoa apud Almeida (1999, p.19) no desenvolvimento dessa identidade deve-se levar em consideração três aspectos: "produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional), produzir a escola (desenvolvimento organizacional)". A proposta de Nóvoa tem um olhar voltado para o campo profissional, que não pode ser dissociado da discussão sobre a identidade dos professores, que se tem pautado pela idéia de que não se pode ignorar a forma como se constituiu o sistema de educação de massas de cada país. Ao discutirmos, portanto, a construção da identidade profissional dessa categoria, não podemos perder de vista as questões acima mencionadas.

No entanto, mesmo Nóvoa mantêm no seu discurso a identidade "do professor", silencia-se acerca das questões de gênero sobre as professoras.

A divisão social do trabalho cria as diferentes classes profissionais. Essas classes profissionais são vistas como grupos singulares que possuem suas especificidades conforme os trabalhos desenvolvidos. A divisão social do trabalho se desenvolveu conforme a evolução

do mundo do trabalho. Na Era Moderna, o mercado de trabalho estava centrado na liberdade de mercado e autonomia do indivíduo. Já com o mercado capitalista, ocorre um processo de diferenciação nas relações de trabalho e se fundam em relações de desigualdades e exclusão do indivíduo. (PAPI, 2005)

O mercado de trabalho passa a ser regido pelas grandes corporações e pelo Estado, que são beneficiados pela globalização, que concentra todas as relações em torno do capital financeiro. As novas mudanças relacionadas à globalização, crise econômica e avanços tecnológicos, requerem um novo modelo de trabalhador, contribuindo para a inserção da mulher no mercado de trabalho.

Dessa forma, as profissões exigem um trabalhador que tenha especialização. Conseqüentemente, o termo profissão acaba adquirindo um *status* social, que pode ser entendido culturalmente como sinônimo de prestígio e consideração.

Mas, é uma denominação moderna, adquirida com a industrialização e o capitalismo. De acordo com Nóvoa (apud Costa, 1995, p. 85) nos séculos XVII e XVIII a palavra profissão remetia a significados laicos e religiosos, sendo o ato de ensinar um dos exemplos. A pedagogia nessa época era tarefa masculina, quase sempre em instituições religiosas.

No século XX, profissão passa a designar as atividades liberais clássicas como medicina, direito e clero, destinadas ao gênero masculino. Assim, profissão ficou definida como o trabalho executado por um profissional que deveria possuir um saber intelectual para a realização da atividade a que se propunha.

A docência também está inserida entre as demais profissões, e tem a sua gênese organizada numa base política e social. A profissão docente no Brasil está diretamente relacionada com a Igreja Católica, sendo que o exercício da docência era tarefa dos jesuítas[10], que não permitiam a educação das mulheres, ficando, portanto, restrita apenas à formação masculina.

Posteriormente, os jesuítas foram substituídos por decreto do governo português, por professores leigos, quando o Estado toma para si a tutela da educação, criando impostos como subsídios para pagamento de salários desses novos professores, assim como também controla as normas e valores da profissão, mantendo a educação sumariamente masculina.

Até o século XVIII, a docência assumia papel secundário, sendo que suas normas e valores vinham externamente (Igreja e depois o Estado). Mas, no início desse mesmo século,

[10] Segundo Azevedo (1971), a Cia de Jesus se instalou em terras brasileiras no ano de 1.549, tendo "monopolizado" a educação (elitista e prioritariamente para homens), sendo este o início da história da educação Brasileira para o autor, até a sua expulsão, em 1759, com a chegada de Marquês de Pombal, com a instituição das aulas régias.

a profissão docente foi instituída como ofício, e passa a ser desenvolvida por alguns grupos como sua principal ocupação (HILSDORF, 2003).

Para o exercício da docência, era necessária uma autorização do Estado, que dava a restrição do exercício da função aos professores. Essa autorização, expedida pelo Estado, foi um marco importante para a profissão docente, e acabou por definir o perfil do professor, uma vez que estabelecia algumas condições como: idade, habilitação e comportamento moral para o seu exercício.

Apesar de estar sob a guarda do Estado, o trabalho docente permaneceu com os resquícios da Religião Católica, tanto no imaginário social quanto nos professores, atribuindo à função docente características como abnegação, benevolência, altruísmo e compreensão, delineando a figura do profissional da educação. (ALMEIDA, 1998)

Vasconcelos (2004, p.25) em sua pesquisa sobre a educação doméstica no Brasil de 1800, nos revela que nesse período a preceptoria[11] era a única função remunerada realizada por homens e mulheres. Com relação às mulheres esse era o único trabalho aceito pela sociedade, pois era realizado dentro da esfera doméstica.

Por isso, era permito que as mulheres exercessem a docência, e também, por possuírem os qualitativos supostamente femininos para assumir a profissão docente, que se torna eminentemente feminina. A educação oferecida pelos/as preceptores/as aconteciam na casa dos alunos. Este fato auxiliou a feminização da educação, pois, "o próprio fato de habitar a casa dos patrões já tornava a condição da preceptoria mais apropriada às mulheres e preferencialmente, às solteiras, de acordo com os padrões da época" (VASCONCELOS, 2004, p. 156). Esta é uma discussão que está relacionada à questão de gênero.

[11] Vasconcelos (2004, p. 38) esclarece que a preceptoria era um tipo de educação realizada na casa dos alunos, ela deveria abranger a instrução, educação intelectual, assim como, a formação afetiva e comportamental. Este tipo de educação era diferenciado para os meninos e meninas, sendo desfrutado apenas pela elite. Geralmente, eram contratados para esta função pessoas estrangeiras e de boa reputação, sendo que os mesmos moravam na residência dos seus alunos.

(Marguerite Gerard, O primeiro passo da infância, *séc XVIII)* (ARIÉS, p. 312, 1991)

Os atributos de doçura, pureza, moralidade cristã, maternidade, generosidade, espiritualidade, são atributos relegados às mulheres do século XIX e início do XX. Esses discursos das qualidades morais, apesar de serem um avanço em relação ao imaginário que se tinham das mulheres nos séculos anteriores, acabou por corroborar para o desprestígio social da mulher. Almeida (1998) afirma que o discurso da "domesticidade" e "renúncia" serviam apenas para reafirmar o mito da inferioridade biológica, que se acreditava existir nesse século, entre homens e mulheres.

Com o ideário da Modernidade, a escola passa a ser vista como principal veículo de ascensão social, e @s profess@res simbolizam essa possibilidade, sendo visto como agente cultural e político, possibilitando aos indivíduos o acesso a uma nova forma de vida com melhores condições.

No âmbito educacional, surgem questões que entram em choque direto com a imagem idealizada da profissão docente, que tem caráter benevolente e altruísta, principalmente no tocante à profissionalização do trabalho docente. Essas questões remetem a busca de uma maior profissionalização, que é muitas vezes relacionada a um aspecto contraditório da profissão, reconhecida como indispensável na sociedade e ao mesmo tempo sofre uma desvalorização social, que se reflete nas condições de trabalho e salários, causando um mal-estar nesta categoria.

Segundo Papi (2005, p. 24) há três vertentes que estudam as diversas formas de trabalho como profissões, classificando-as. A primeira é a *análise funcionalista* que atribui uma organização e destreza para execução do exercício profissional. Nesse modelo, a profissão docente se enquadra como uma *semiprofissão* porque ela não cumpre todos os requisitos necessários. As semiprofissões são ocupações que possuem pouco status, conhecimento menos especializado, formação de curta duração, sendo caracterizada também

pela forte burocratização. Acreditamos que a profissão docente é encaixada nesse modelo porque houve uma valorização da afetividade em detrimento do saber intelectual.

A segunda vertente é a de fundamentação marxista que compara o trabalho do professor ao trabalho proletário. Nessa teoria, a profissão docente passa por uma desprofissionalização, ou seja, uma divisão de tarefas dentro do trabalhando docente, comparando-o a uma fábrica, o que conseqüentemente acaba retirando a autonomia desses profissionais.

A terceira vertente conta com as idéias de Fernandez Enguita (apud Papi, 2005, p. 27) que também são baseadas na análise funcionalista. Para o autor, a situação professoral é ambígua e caminha para o território das semiprofissões, porque a sua clientela é constituída por grupos assalariados, com um nível de formação igual ao dos profissionais liberais, mas lutam para adquirir prestígio social, autonomia e melhores salários.

Dessa forma, se faz necessária uma busca coletiva para melhorar e romper com a cultura tradicional das escolas, possibilitando ao professor uma melhor formação que propicie a tomada de decisões para as situações práticas. Assim, caminha-se para uma autonomia professoral, contribuindo para uma profissionalização crítica, redefinindo o papel e a identidade docente com as peculiaridades próprias da categoria. Para que essa aspiração se concretize, será necessário também que haja melhoria nas condições de trabalho e salários, o que permitirá uma melhoria no prestígio social, dando mais credibilidade e dignidade aos profissionais do trabalho docente, já que a sociedade coloca as suas expectativas na educação, influenciando sem dúvida o processo de profissionalização da carreira docente.

A constituição da profissionalidade docente está diretamente relacionada à construção da identidade docente, que será um dos pilares para consolidar a profissionalização da categoria.

Moita (apud PAPI, 2005, p. 49) define a identidade pessoal como “um sistema dinâmico de diferentes identidades”, o que as tornam sem limites, uma vez que está relacionada a diferenças pessoais. A questão da identidade é ambígua, pois o ser humano sente necessidade de ser igual aos outros para pertencer a um determinado grupo, mas ao mesmo tempo, necessita diferenciar-se dele, para não perder a sua singularidade. Assim, há dois tipos de identidade: a identidade social e a identidade pessoal. A primeira se refere à identidade para os outros, ou seja, possibilita uma identificação externa das características do indivíduo. A segunda está relacionada à percepção subjetiva da individualidade.

A construção da identidade não se dá de forma passiva, pois ela está em permanente construção, e articula dois processos: a atribuição da identidade pelas instituições e sujeitos

que agem reciprocamente com o indivíduo, e a interiorização ativa na qual o indivíduo incorpora a identidade que lhe é atribuída. Portanto, as identidades não podem ser analisadas à margem das trajetórias sociais.

Nessa mesma perspectiva, se dá a construção da identidade profissional, que tem por base o processo de formação inicial para o desempenho da profissão. A identidade profissional está diretamente relacionada à vida profissional do indivíduo, à escolha da profissão, à cultura e à pertença ao grupo profissional. Sobre a identidade profissional docente há uma emergência para a sua re-definição, o que pode ser possível através das práticas de formação inicial e continuada. (PAPI, 2005).

No processo de formação da identidade docente, é necessário também que os professores sejam seguros da sua importância e do seu papel na sociedade, pois esses fatores contribuirão para a construção mais consistente da identidade professoral. Os cursos de formação deverão propiciar uma base sólida para a atuação dos professores como profissionais autônomos que têm capacidade para controlar e desenvolver o seu trabalho.

Após ter tratado dos conceitos de identidade e profissionalização docente, é importante historicizar o conceito de gênero, considerando-se o fato de que a profissão docente é vista como uma atividade essencialmente feminina. As estatísticas do Ministério da Educação indicam que os desempenhos da área foram e talvez ainda sejam eminentemente feminina. A maioria dos docentes (81,5%) é composta por mulheres com uma idade média de 38 anos. (UNESCO, 2004)

1.2 - A Conceituação de Gênero na Pesquisa

Ao nos referirmos à profissão docente, mormente nas séries iniciais, não poderíamos deixar de vislumbrar a questão do gênero nessa categoria. Essas questões não nos remetem apenas à mera quantidade de mulheres que exercem a profissão, pois as relações de gênero são histórica e socialmente produzidas, corroborando para engendrar práticas masculinizantes e feminizantes, estabelecidas conforme as concepções de cada sociedade.

Assim, o gênero surge como uma categoria que pretende elucidar as relações sociais entre os sexos. Ele pode estar relacionado ao sexo feminino ou masculino, muito embora seja usado para referenciar principalmente o sexo feminino. Largarde (1992, p. 03) afirma que:

> Em el lenguage político contemporâneo em América Latina, se utiliza la Idea del gènero sobre todo ligado a las mujeres. A tal punto es así, que

> muchas e muchos creemos que sólo las mujeres tenemos género, y que quando decimos género estamos hablando de las mujeres. (LAGARDE, 1992, p. 03).

O gênero é uma questão que permeia a nossa vida cotidiana e muitas vezes passa despercebido, porque se tentou construir como algo "natural". Mas, com o passar do tempo, passou a ser visto de forma diferente, e suas determinações e implicações passaram a ultrapassar as interpretações simplistas e biologistas, que sempre as relacionaram ao sexo feminino ou masculino. Scott (1990) afirma que o termo gênero indica "uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso dos termos como "sexo" ou "diferença sexual", e reafirma o cariz social das distinções fundadas entre os sexos. A socióloga Ann Oakley apud Tilly (1994, p. 42) define a diferença entre sexo e gênero:

> 'Sexo' é uma palavra que faz referencia as diferenças biológicas entre machos e fêmeas [...] 'Gênero', pelo contrário, é um termo que remete à cultura: ele diz respeito à classificação social em 'masculino' e 'feminino' [...] Deve-se admitir a invariância do sexo tanto quanto deve-se admitir a variabilidade do gênero. (OAKLEY apud TILLY, 1994, p. 42).

De acordo com Simone de Beauvoir (1980) nascemos machos e fêmeas. Tornamo-nos homens e mulheres. Beauvoir (1980, p. 140) afirma também que "a anatomia revela diferenças, mas nenhuma constitui privilégio para o homem". Ela acredita que "a representação do mundo, como o próprio mundo, é operação dos homens; eles os descrevem do ponto de vista que lhes é peculiar e que confundem com a verdade absoluta" (Beauvoir, 1980, p.183). A sociedade constrói papéis ou representações sociais, através da linguagem, e desta forma afirma o privilégio do gênero masculino sobre o feminino.

Almeida (1998) afirma que apesar de ser uma categoria moderna, o gênero surge com os movimentos feministas no século XIX. Esses movimentos inicialmente admitiam a desigualdade entre os sexos. Desta forma, podemos afirmar que nesse momento não havia uma conscientização sobre os problemas que envolviam a busca pela igualdade entre homens e mulheres. Talvez o processo decorra de uma não percepção desse movimento, que encontrou resistência entre os homens e até mesmo de muitas mulheres.

Posteriormente, aceitam as desigualdades entre os sexos, e reconheciam-nos como construções sociais. Nessa perspectiva surge o termo gênero, pois a diferença é aceita, mas não é vista como um dos fatores para a desigualdade entre homens e mulheres.

As discussões que abordam as questões de gênero, apesar de terem suas idéias iniciais elaboradas já no século XIX, surgem somente em meados dos anos de 1970, com os movimentos feministas que interpretam o gênero como um "caráter fundamentalmente social das distinções fundadas entre os sexos" (SCOTT, 1991, p.05). Somente em meados da mesma década, a categoria gênero passa a ser utilizada cientificamente no meio acadêmico.

As feministas aspiravam explicitar e modificar as representações e desigualdades entre homens e mulheres, procurando compreender como a história contribui para a produção do saber de gênero, que deve ser compreendido em um sentido globalizador, e acima de tudo, como uma construção histórica, social e cultural sobre as diferenças sexuais. Almeida (1998, p. 40) enfatiza que:

> As desigualdades entre os gêneros, assim como as que envolvem idade, classes sociais e raças, e entre aqueles com opções sexuais diferentes, efetivam mecanismos de produção e reprodução da discriminação que adquirem concretude em todas as instâncias da vida social pública e privada: na profissão, no trabalho, no casamento, na descendência, no padrão de vida, na sexualidade, dos meios de comunicação e até nas ciências, envolvendo a História, a Sociologia, a Antropologia, a Política e a Economia. (ALMEIDA, 1998, p. 40).

Para as "feministas", as mulheres sempre ficaram à margem da história e mesmo se houvesse documentos que comprovassem a sua participação, eles não favoreciam ou modificavam a importância atribuída a elas. Segundo Scott (1994, p. 16) "A história das mulheres escrita dessa perspectiva e a política que ela engendra, termina por endossar as idéias de uma diferença sexual inalterável, que são usadas para justificar a discriminação".

O discurso da inferioridade biológica e intelectual feminina do século XIX é uma forma de tornar natural a dominação masculina do poder, e justificar a sujeição feminina, assim como o seu afastamento do espaço público. Floresta (1989) denuncia que esse discurso sempre esteve arraigado nas mentalidades ocidental, que define o conceito de mulher:

> Segundo a tradição ocidental, os pressupostos básicos sobre o conceito de mulher resumem-se nas quatro seguintes asserções: primeiro, a natureza biológica feminina dita e justifica a falta de categoria da mulher; segundo, a natureza psicológica feminina é mansa, submissa, emocional e, logo, irracional; terceiro, a mulher deve estar confinada ao lar e a vida doméstica; e, quarto, a mulher serve para criar cidadãos, mas não serve para ser ela mesma cidadã. (FLORESTA, 1989, p. xxvii).

Para Almeida (1998) a postura sexista com base em determinismo biológico serve somente para confirmar uma “ditadura de gênero” que existe em nossa sociedade, pois acaba determinando uma hierarquia do masculino sobre o feminino. A autora esclarece que estes processos se dão em duas dimensões uma objetiva e outra subjetiva. Almeida (1998, p. 44):

> A articulação das dimensões objetivas e subjetivas introjeta um tipo de pensamento que acaba por traduzir-se em ações concretas e leva aos mecanismos de dominação e opressão, nos quais o denominado mais forte sobrepuja o chamado “mais fraco”. Pode-se tomar como exemplo a pretensa superioridade da raça branca sobre a negra, ou da mulher branca sobre a mulher negra e sobre o homem negro; ou ainda o homem branco sobre as mulheres brancas e negras e do homem negro sobre a mulher negra. (ALMEIDA, 1998, p. 44).

Esse discurso perdurou por muito tempo, entre os homens e as próprias mulheres, até que se comece a questionar a suposta superioridade do gênero masculino, que decorreu de uma questão de força.

Os estudos feministas com base teórica positivista consistiram apenas em apontar e examinar as diferenças entre os homens e as mulheres, numa pretensa reivindicação dos mesmos direitos daqueles para estas, mas se limitam a estes direitos. Dessa forma, a mulher que sempre foi discriminada, passa a ter uma ascenção social e procura uma afirmação pessoal, se vê sem bases sólidas para a sua asserção social.

Mas, com o passar do tempo os movimentos feministas adquiriram muita relevância para a história das mulheres, pois permitiram que a mulher tivesse uma visão mais crítica e política, e a percepção de que a situação de desigualdade entre homens e mulheres só mudaria quando a sociedade fosse mais igualitária, sem divisões de classe, gênero, raça, religião, etc.

Nas sociedades, as pessoas foram classificadas, denominadas e hierarquizadas tendo como referência as normas, os valores e ideais culturais. Assim, surgem as marcas de raça, de gênero, de etnia, classe e também nacionalidade. Essas classificações podem dar mais ou menos valor para uma categoria.

Na cultura, os significados das marcas possuem as características que diferenciam os sujeitos e se constituem numa forma de poder. Podemos pensar a identidade sexual do mesmo modo, sendo que o corpo se transformou em “causa e justificativa” das diferenças. Na sociedade, os modelos que dão significados ao que é ser homem ou mulher, acarretam mudanças em suas relações, e denotam como as formas de poder são exercidas (LOURO, 1998).

As questões do gênero estão fortemente relacionadas com os estudos feministas que apontam a necessidade de contar a história das mulheres com o intuito de dar-lhes legitimidade, pois o material produzido sobre as mulheres assume um campo secundário na história da humanidade.

O tratamento dado às mulheres na história vem confirmar de forma peremptória e inexorável, a sua relação marginal e particularizada em relação aos temas masculinos, já estabelecidos como dominantes e universais.

A história das mulheres geralmente possui um caráter descritivo ou denunciador, e portanto, surge a necessidade de transformar o gênero em uma categoria de análise para que se possa questionar os conceitos dominantes subjacentes a essa categoria, tais como são construídas, legitimadas, contestadas e mantidas essas hierarquias de gênero, permitindo que as mulheres possam ser vistas como sujeitos da história. Desta forma, podemos perceber que a construção da identidade de gênero engloba um permanente processo de resistência e acomodação (PAPI, 2005).

Assim, o gênero deve ser analisado concretamente dentro de um contexto mais amplo, devendo ser estudado também como um fenômeno histórico, produzido, reproduzido e transformado em diferentes situações, pois as representações históricas anteriormente construídas podem ajudar a construção da representação do gênero em termos hodiernos.

Scott (1990) aponta para a necessidade de se criar uma teoria de análise para estudar o gênero. Desse modo, a autora acredita que o estudo do gênero articulado com as categorias classe e raça apontará novas perspectivas para a redefinição do papel da mulher na história. A proposta de Scott (1990) foi construída aos poucos, e teve como base os estudos dos/das historiadores/as feministas. Com um exame crítico destas teorias, Scott (1990) propõe uma nova abordagem para o estudo do gênero, que passa a ser visto como um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas.

Nessa ótica das diferenças, o gênero é percebido como uma construção social e histórica entre homens e mulheres. As práticas sociais de cada sociedade irão construir o masculino e o feminino. Então, gênero é a compreensão da organização social a respeito das diferenças sexuais. O gênero é o que estabelece significados para as diferenças corporais, o que significa que gênero não é apenas uma forma de ver as diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres.

O gênero é nomeado e classificado dentro de uma cultura que o torna histórico e situado, e por isso são partes de uma rede de relações de poder que são construídas pelos usos

e significados dessa categoria. A história das mulheres vista por esse ângulo, demonstra que a diferença sexual serve para confirmar e justificar a discriminação.

Para estudar essas relações de poder dentro das categorias de gênero, os estudiosos/as feministas se baseiam nas teorias de Michael Foucault e Jacques Derrida. Esses autores defendem que a origem da diferença advém da criação lingüística, e portanto possuem um caráter social e cultural. A lingüística, através do discurso, nomeia as coisas para legitimar a sua diferença e o mesmo ocorre com as identidades. (SILVA, 2000)

No entanto, os estudos que possuem a mulher como seu objeto de pesquisa e usam o gênero como categoria de análise, buscando inserir a mulher na história como sujeito ativo, só vem demonstrar que o gênero feminino sempre esteve presente na história, mas teve seu papel sempre relegado a segundo plano. Não se pode esquecer de que esse é um pressuposto de que a história não foi somente construída por homens, uma vez que se busca legitimar a presença das mulheres, embora tais histórias tenham sido em sua maioria consignada por homens.

No próximo capítulo, trataremos da relação de gênero na profissão docente, mostrando que esse espaço não foi cedido às mulheres de uma forma tranqüila e pacífica. Foi uma conquista feminina que, com seus anseios, desejos e aspirações de ocupar um lugar na esfera pública, as fizeram lutar para conquistar um espaço no seio social.

Essa conquista foi o início da inserção das mulheres no espaço público. Embora houvesse uma resistência nos papéis de gênero, muitos relutavam contra as mulheres que ambicionavam estudar e pensar, passando a se configurar em alvos de críticas e censuras.

Mas, as mentalidades foram mudando, e as mulheres não mais são vistas como “donas de casa”, aquelas que devem cuidar apenas dos maridos e dos filhos. O conceito de gênero vem justamente para desconstruir essas categorias que permaneceram por muito tempo arraigados no imaginário social.

1.3 – Trabalho Docente: uma questão de gênero?

Para a compreensão do trabalho docente, é de extrema relevância perceber como a profissão, ao longo do tempo, tornou-se um trabalho feminino. Para isto, tem-se que lançar o olhar no passado, buscando na história da educação brasileira pistas e vestígios que possibilitarão entender o fenômeno. Para tanto, é fundamental fazer uma incursão na história

da educação brasileira para ingressar posteriormente nas reflexões sobre a feminização da profissão, que é vista como um dos fatores de desvalorização profissional da carreira docente.

Para entender tal processo concorda-se com as colocações de Almeida (1998), que afirma que a atribuição do desprestígio da profissão ao "sexo" do sujeito, se constitui num discurso que contribui para a desvalorização da profissão docente. Tal conotação apresenta uma forma contraditória, pois no início a docência era uma função realizada sumariamente por homens. Então podemos inferir que sua desvalorização antecede à feminização.

1.3.1 - A Expansão do Sistema Escolar no Brasil e a Educação Feminina

No Brasil, desde a sua colonização, a educação sempre foi usada como uma forma de poder, em benefício das elites, deixando grande parcela da população longe dos bancos escolares.

O discurso português, alimentado pelas palavras do século XVI, registrou que o gênero feminino pertencia a uma categoria latina denominada: "imbecilitus sexus" (RIBEIRO, 2000, p. 79). Categoria em que se encontravam além das mulheres, crianças e deficientes físicos. Nesse sentido, as mulheres eram proibidas de ter acesso à educação formal, tanto em Portugal como na Colônia, restando o confinamento no espaço doméstico.

Com relação às mulheres, a maioria (brancas, índias, negras ou mulatas) mantiveram-se analfabetas. As poucas que puderam estudar, o fizeram através de livros de rezas, nos conventos. Ribeiro (1997), em sua pesquisa sobre a educação feminina no Brasil Colônia, afirma que:

> Na cidade, as mulheres viviam reclusas, e só saiam para ir à igreja, sempre em companhia das mucamas ou atrás do marido, em fila indiana. Mas reagindo às reclusões a que eram confinadas, eram as próprias mães que auxiliavam as filhas a ludibriarem os pais, apesar da vigilância ser severa. (RIBEIRO, 1997, p. 56)

As mulheres deveriam ser submissas e obedientes ao gênero masculino, em decorrência da teologia cristã. Nesse período, o positivismo científico reiterava a necessidade de conhecimentos e ilustração ao gênero feminino, porém dentro de moldes "inferiores". Para a ciência da época, a condição de inferioridade das mulheres ocorria através da biologia. Nos

discursos públicos, os homens doutos explicavam os limites que impediam as mulheres de se igualarem aos companheiros do gênero oposto:

> ... o sistema nervoso (da mulher) muito mais delicado, é envolvido por um tecido cellular mais humido e frouxo ... é assim que vemos, a doçura, a indulgência e a submissão, serem as virtudes essenciais deste bello e primoroso filho de Deus: sempre e sempre a intenção do Creador se revelando na organização, nos instinctos, pensamentos e sentimentos da mulher. (Diário de Campinas, 30/11/1875 apud RIBEIRO, 2006, p. 58).

Como já evidenciado acima, o discurso médico procurava legitimar o fato de que as mulheres, por sua constituição cerebral, não poderiam atingir o mesmo sucesso que o homem, "na cultura das sciencias e artes onde certa perseverança, contenção do espírito e uma imaginação sustentada, representam o principal papel" (RIBEIRO, 2006, p. 58).

No entanto, os positivistas enfatizavam que apesar de a fragilidade orgânica feminina impossibilitar a igualdade de chances no plano intelectual, a necessidade da instrução formal às meninas era condição fundamental para que elas pudessem ministrar aos filhos uma educação mais condizente com a filosofia do século XIX. As mulheres enfatizam-se: tiveram a sua entrada na esfera pública através da ascensão positivista feminina ao ensino.

A Educação no Brasil durante o século XVI, se concentrava nas mãos dos jesuítas, que estavam a serviço do Papado, que tinha como objetivo a prática da catequese dos indígenas. O objetivo da Igreja Católica entrava em choque com os interesses dos colonizadores, que era o da exploração e mercantilismo.

Assim, há uma expansão de templos e colégios na colônia, que seriam destinados à educação indígena e dos filhos dos homens brancos. Dessa forma, constitui-se um sistema de educação com um projeto pedagógico baseado no *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudos.

Esse Plano de Estudos envolvia desde a organização escolar, até as orientações pedagógicas, e pode ser atualmente encaixada em uma Pedagogia Tradicional, que na sua essência tornava a educação como sinônimo de catequese e evangelização (HILSDORF, 2003).

Então, os jesuítas mantiveram o monopólio sobre a educação no Brasil colônia até a sua expulsão em 1759. Alguns autores (Azevedo 1971; Hilsdorf, 2003) nos afirmam que a expulsão dos jesuítas está diretamente relacionada à função da escola jesuítica que era servir aos interesses da fé (Igreja), o que entrava em choque com o ideário de modernização e desenvolvimento da economia portuguesa, almejado por Pombal.

No século XVIII, o primeiro ministro de Portugal no período 1750 – 1777, o Marquês de Pombal, institui as Reformas Pombalinas, que atingem o meio econômico, administrativo e educacional em Portugal, e conseqüentemente em suas colônias.

Com essas reformas, o Estado monopoliza o sistema escolar no Brasil colônia, o que culmina com a expulsão dos jesuítas. Azevedo (1971) afirma que a expulsão dos jesuítas significou uma grande lacuna na educação brasileira, abalando uma sólida estrutura educacional construída pelos jesuítas.

As reformas pombalinas não foram capazes de assegurar a continuidade e expansão das escolas brasileiras, e uma medida a ser tomada se tornava urgente. Com as reformas é nomeado um Diretor Geral dos Estudos, que tinha como incumbência, indicar e fiscalizar as ações dos professores na colônia (HILSDORF, 2003).

Com a expulsão e extinção dos colégios jesuítas, são criadas as aulas régias e avulsas de Grego, Latim, Filosofia e Retórica, que deveriam substituir as aulas oferecidas anteriormente nos colégios jesuítas.

Em 1768, foi criada também a Real Mesa Censória, que tinha como papel administrar a direção dos estudos das escolas menores em Portugal e em suas colônias, para assegurar uma expansão do sistema escolar.

A Mesa Censória toma contato com as necessidades do sistema educacional, e em 1772 é criado o imposto de “Subsídio Literário”, que iria financia a expansão da rede de ensino, tanto o primário quanto o secundário.

Mesmo com esse imposto, a educação no Brasil continua sendo fragmentada, visto que as aulas régias continuavam sendo autônomas e desarticuladas das demais, e ainda ministradas por professores nem sempre preparados para a função. Mas, tudo isto se deve ao fato de que as aulas tinham como premissa formar as elites masculinas coloniais, preparando-as para o ingresso nos cursos superiores, na Universidade Coimbra ou em outros centros europeus.

Com relação à educação feminina, o Marquês de Pombal não avançou em medidas educativas laicas que as retirassem da ignorância e da esfera doméstica. Mesmo o livro “O verdadeiro método de estudar” de Luiz Verney que continha um apêndice sobre o estudo para mulheres, não conseguiu ser divulgado entre as “donzelas” portuguesas e brasileiras. As que quisessem ter uma ascensão pública utilizavam subterfúgios, se fazendo passar pelo gênero masculino (RIBEIRO, 1997).

Já o século XIX, pode ser considerado o período das grandes transformações para a colônia brasileira. É marcado pelas revoluções desencadeadas no século anterior: Revolução Francesa (1789) e pela Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra.

As mulheres não ficaram à margem dessas revoluções, mas foram excluídas da história. Michelle Perrot (1998, p. 59 - 87) revela que a Revolução Francesa, apesar de ter como lema os princípios da liberdade igualdade e fraternidade, foi usada como uma forma de afastar as mulheres das assembléias, estabelecendo a política como uma atividade exclusivamente masculina.

No início daquele século, Napoleão Bonaparte, da França, parte em busca da conquista de outros países, inclusive Portugal. Todo esse processo acarreta a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808.

Com a corte portuguesa no Brasil, ocorreram várias transformações na colônia. Os portos foram abertos e foram criadas várias instituições de ensino superior. Essas instituições de ensino tinham como objetivo atender as exigências da nova situação, visto que até aquele período eram proibidos cursos de nível superior nas colônias. Foram criados os seguintes cursos: Academia Real da Marinha (1808), Academia Médico-cirúrgica da Bahia (1808), Academia Médico-cirúrgica do Rio de Janeiro (1809) e Academia Real Militar (1810). Mais tarde foram criados também outros cursos como: Laboratório de Química, Curso de Química (química industrial, minerologia e geologia), Cursos de Cirurgia, Anatomia, Economia, Agricultura e a Academia de Desenho (AZEVEDO, 1971).

Diante do novo cenário mundial, com a expansão do capitalismo e com o enfraquecimento político e econômico de Portugal, o Brasil conquista sua independência política e econômica em 1822. É um processo de muitas negociações, porque havia interesses políticos e econômicos.

Em meio a esse cenário de mudanças e transformações, foi outorgada a Constituição de 1824, que estendia a educação primária a todos os cidadãos da província. Na prática, no entanto, essa lei ficou somente no papel, sem apontar medidas que pudessem efetivamente concretizar o direito à educação gratuita a todo cidadão. Nesse período, somente a educação superior, destinada apenas às elites, devido a sua importância, permaneceu sob a tutela do Poder Central, ficando cada província responsável pelas escolas de primeiras letras.

No que tange às escolas públicas, não houve mudanças significativas, havendo poucas instituições escolares, pois as províncias nem sempre possuíam verba para a manutenção dessas instituições.

A educação secundária permaneceu sob a responsabilidade das escolas particulares, principalmente através das iniciativas educativas dos imigrantes. Foram eles que fundaram instituições destinadas à educação do gênero masculino e feminino. Pode-se afirmar que é nessa fase, segunda metade do século XIX, que ocorre a inserção das mulheres no espaço público. Essa entrada ocorre efetivamente através do discurso positivista, que preconizava a necessidade de educação feminina, com objetivos de educarem melhor os seus filhos.

Almeida (1998b) assevera que o ideário positivista servia apenas para reforçar as desigualdades entre homens e mulheres, pois apesar de defenderam uma educação destinada ao gênero feminino na prática ela não diferia muitos dos moldes estabelecidos:

> ... [na educação feminina] o trabalho intelectual não deve fatigá-las, nem se constituir um risco a uma constituição que se afirmava frágil e nervosa, o que poderia certamente, debilitar seus descendentes. (ALMEIDA, 1998b, p. 19)

O respaldo para essas transformações no campo educacional ocorriam em função das novas idéias e concepções educacionais geradas na Europa oitocentista. Educadores como Comenius, Montaigne, Froebel e Pestalozzi influenciaram a introdução de novos métodos e técnicas de ensino, bem como o início da pedagogia experimental. (RIBEIRO, 2002)

Nísia Floresta, no século XIX, que é reconhecida como uma das preceptoras do movimento feminista no Brasil defendia a instrução feminina, pois se preocupava com a educação oferecida para as mulheres, acreditando que o modelo de educação é estabelecido pelo homem. Declarava que:

> A educação das mulheres no Brasil de princípios do século XIX estava organizada ao redor da dicotomia européia entre a instrução e a educação. Aos homens se instruía para desenvolver o intelecto. As mulheres se educava, para formar o caráter. Não se considerava o desenvolvimento intelectual das meninas como beneficio em si mesmo nem como meio de realização da personalidade individual. O Propósito principal da educação da mulher brasileira era conservar a pureza, em sua conotação sexual, e assegurar um comportamento correto perante a Sociedade. (FLORESTA, 1989, p. V).

Um fato que contribuiu para a estagnação da sociedade brasileira no final do Império é a criação da Lei Saraiva, em 1882, que proibia o voto do analfabeto, restringindo a participação política à pequena minoria alfabetizada, ou seja, as elites.

Com a Proclamação da República em 1889, o país ainda continuava com suas brigas internas pelo poder, passando por momentos difíceis devido a sua economia baseada no cultivo do café, que sempre ficava exposto às oscilações do mercado.

O Brasil vivia um momento de instabilidade, e as classes populares não participavam das decisões políticas. Nesse período, as oligarquias dominavam a política e a economia nacional, e esse quadro perdurou até o início da Primeira Guerra Mundial (1914) quando o cenário internacional exige uma outra postura dos governantes do país. (AZEVEDO, 1971).

Ocorre um desenvolvimento urbano e industrial, e com ele surgem as novas classes sociais, que passam a reclamar uma maior participação política. Com isso, a Lei Saraiva de certa forma contribui para o desenvolvimento de várias reformas educacionais, pois, se fazia necessário educar o "povo", que em sua maioria era analfabeto.

Várias reformas educacionais baseadas no ideário liberal foram elaboradas entre 1889 a 1925, com o intuito de melhorar o ensino primário e o secundário. Em 1891 foi criada a primeira Escola Normal, Caetano de Campos em São Paulo. (AZEVEDO, 1971).

Com o intuito de expandir o ensino público primário no país são criados em 1894, primeiramente no estado de São Paulo, os chamados Grupos Escolares. Esses grupos tinham uma organização curricular e administrativa própria. Os alunos eram organizados em salas seriadas sob a responsabilidade de um único professor (HILSDORF, 2003).

Vidal (2006, p.09) afirma que "Os grupos escolares fundaram uma representação de ensino primário que não apenas regulou comportamento, reencenado cotidianamente, de professores e alunos no interior das instituições escolares, como disseminou valores e normas sociais".

Esse novo modelo tem sua origem na Europa e nos Estados Unidos, e é trazido para o Brasil favorecendo a criação de um novo modelo educacional. Assim, são conduzidas também as hierarquias dentro das escolas, e surgia, nesse novo cenário educacional o cargo de diretor escolar.

A educação republicana tinha como ponto norteador o discurso de que a educação era o meio de desenvolvimento intelectual e moral, o que contribuiria para o progresso da nação. Apesar de o número de escolas criadas durante a república não ter sido suficiente para atender a demanda, foi muito importante para o desenvolvimento educacional brasileiro, ao sinalizar a possibilidade de transformação da educação em um direito de todos.

Por essa razão afirma-se que, no Brasil, somente a partir da República (1889) que se pode mencionar a questão da ampliação de oportunidades escolares, que só se concretizam a

partir da segunda metade do século XX, quando o Estado toma para si a responsabilidade pela Educação do País (LOURENÇO FILHO, 1978).

1.3.2 – Feminização do Magistério no Brasil: um pouco da história da inclusão feminina

Com a expansão do sistema educacional brasileiro, surge a necessidade de escolas que tenham como objetivo a formação de professores para preenchimento desses novos quadros. Assim emergem as primeiras escolas normais, com um projeto de lei de 1830. Essas instituições de formação docente eram destinadas inicialmente a ambos os gêneros, porque se esperava uma grande aumento da demanda escolar. (AZEVEDO, 1997).

Contudo, as mulheres conseguiram conquistar o seu espaço, e aos poucos ocuparam o ambiente escolar. Com o desenvolvimento urbano e outras atividades com salários melhores contribui para que o gênero masculino fosse se afastando paulatinamente dos cursos de magistério. Situação essa que se estende até os dias atuais, quando se observa uma grande feminização da profissão docente, principalmente nas primeiras séries do Ensino Fundamental, que desde a colonização do Brasil era uma profissão sumariamente masculina (CAMPOS, 2002).

Demartine e Antunes (2006) relata que os homens ingressavam numa profissão feminina e mal remunerada para a maioria, porém numa “carreira” efetivamente masculina. Os normalistas quando permaneciam no sistema educacional dificilmente permaneciam nas salas de aulas, sendo que este fato ainda ocorre na atualidade:

> ... esses homens que assumiram o magistério como profissão iam tentando direcionar sua carreira para outros postos e abandonar o espaço “feminino” das salas de aulas. Deixam de ser professores para se tornarem diretores, supervisores, formadores de professores, delegados de ensino, chefe de instrução publica etc, e, dessa maneira, continuar controlando a profissão já maciçamente feminina. (Demartine e Antunes, 2006, p. 87).

Com a Lei de 15/10/1827, as mulheres adquirem o direito à Educação, e surgem as primeiras escolas de primeiras letras para mulheres (DEMARTINE, 2002, p. 69).

Concomitantemente a esse fenômeno, surgem as primeiras vagas para professoras no magistério primário, e os primeiros indícios de relações de gênero e poder na profissão docente. As mulheres que começaram a lecionar não ministravam disciplinas mais complexas,

o que significava uma distinção salarial, visto que a remuneração era paga por disciplinas lecionadas. Dizia-se na época que essas disciplinas, que eram geometria e aritmética, causariam um grande mal à saúde da mulher, pois suas complexidades fariam mal ao cérebro feminino, considerado “muito mais delicado, húmido e frouxo” (Ribeiro, 2006).

Segundo Lima (1974, p. 80) apud Demartini e Antunes (2002, p. 70) com relação ao trabalho das professoras o Artigo 12º estabelecia o seguinte:

> As mestras, alem, do declarado no art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução de aritmética, ensinarão também as prendas que servem à economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselhos, aquellas mulheres, que sendo brazileiras e de reconhecida honestidade se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na forma do art. 7º. (LIMA apud DEMARTINI e ANTUNES, 2002, p. 70).

O projeto de 1830, com a criação das primeiras Escolas Normais, previa que para lecionar no magistério primário dava-se prioridade para as mulheres. Mas no início, as Escolas Normais eram freqüentadas exclusivamente por homens. Campos apud Demartini e Antunes (2002, p. 70) apontam a contradição desse discurso:

> ...de um lado, o sexo feminino encontrava dificuldades consideráveis de acesso ao ensino, pois a educação formal não era considerada necessária para as funções que iria desempenhar na sociedade; por outro lado, o exercício da atividade docente, especialmente no que se refere as crianças , era visto como sendo função própria das mulheres, para a qual tinham habilidades inatas. (CAMPOS 1989 apud DEMARTINI e ANTUNES, 2002, p. 70).

O projeto inicial das escolas Normais previa o preenchimento de funções, reservadas aos homens, assim como qualquer outra profissão desenvolvida no Império. Contudo, os mesmos não aceitaram o tipo de trabalho e nem os salários pagos.

Vasconcelos (2004) ressalva que a partir do momento em que o Estado Imperial pretende centralizar as decisões e ações, entre elas a educação, percebe-se a feminização da preceptoria, que era o tipo de educação destinada às elites. A feminização da preceptoria acabou por incitar o Estado a discutir políticas educativas com relação ao magistério para granjear essas mulheres para a escola estatal. Araújo apud Vasconcelos (2004, p. 156) explica:

> Assim, olhando para as preceptoras no "espaço doméstico", procura estabelecer-se a relação entre feminização do ensino e a divisão sexual do trabalho na "esfera doméstica" onde as mulheres estavam encarregadas da educação de crianças. Foi provavelmente este fato que inspirou o Estado na produção de políticas relacionadas sobre "quem deveria sentar-se na cadeira de professor". (ARAÚJO apud VASCONCELOS (2004, p. 156).

A preceptoria no século XIX era a única atividade remunerada exercida por homens e mulheres, visto que era realizada dentro da esfera doméstica. Neste período ter um/a preceptor/a demonstrava o "status" do poder econômico das famílias. Araújo apud Vasconcelos (2004, p. 155) nos revela o imaginário social sobre a mulher naquele período:

> Aquelas mulheres, que tinham que procurar emprego como preceptoras, embora oriundas de meios da classe média, eram olhadas como falhadas dentro do sistema. A sociedade considerou acertado definir que a mulher que trabalha perde a sua posição social.... a posição de preceptora parece ter sido apropriada porque, embora fosse um emprego assalariado, era realizado dentro de casa. A preceptora fazia algo que poderia fazer, em melhores circunstâncias como esposa. Evitava a posição indecorosa e imprópria para uma senhora de trabalhar no espaço público. (ARAÚJO apud VASCONCELOS (2004, p. 155)

Guedes-Pinto (2003) nos adverte que essa inserção das mulheres no mercado de trabalho como professoras apontava uma tendência para a sua profissionalização e se defrontou com as resistências dos homens. Perrot (1998, p. 97-98) confirma esta problemática:

> As mulheres sempre trabalharam, mas o que colocou um problema para elas foi o exercício de trabalhos assalariados, ofícios e profissões praticados fora de casa. (...) As mulheres passaram por reais dificuldades para obterem o direito ao salário. (PERROT, 1998, p. 97-98)

Dessa forma, surgia a necessidade de escolas que tivessem como objetivo a formação de professores para preenchimento desses novos quadros, e assim surgem as primeiras Escolas Normais. Essas instituições de formação docente eram destinadas a ambos os sexos, porque se esperava um grande aumento da demanda escolar, e em decorrência dessa exigência, tais instituições de formação docente aceitaram a contratação de ambos os sexos.

Observa-se que essa (a profissão docente) era a primeira forma de inserção das mulheres na esfera pública, através de um vínculo empregatício, o que se estende até 1930. O receio da estreita convivência entre o gênero feminino provocava atitudes separatistas. Almeida (1998b, p. 39) acredita que as mulheres "ao acatarem o discurso da domesticidade e

aplicá-lo ao exercício do magistério, conseguiram ocupar um espaço que lhes permitiu, posteriormente, um maior engajamento profissional".

As escolas de formação regulamentavam que homens e mulheres deveriam estudar em classes separadas, ou até mesmo, em turnos e escolas diferentes, e as aulas ministradas para o quadro feminino deveriam ser regidas por "senhoras honestas".

Inicialmente, eram os homens que freqüentavam em grande maioria o magistério. Mas, aos poucos essa situação ia mudando em decorrência de salários diminutos e a presença de mulheres que aceitavam esses parcos rendimentos se tornou maciça nas escolas normais. Esse fenômeno foi registrado em todas as Províncias do Brasil.

Destarte, se tem o início da feminização do magistério no Brasil.

1.3.3 – A feminização do magistério

Para justificar a saída dos homens do magistério, começaram a aparecer discursos que procuravam tornar "natural" a inclinação das mulheres para docência. Afirmava-se que elas tinham aptidão para a profissão docente, pois essa passava a ser vista como uma extensão do lar. Assim, a profissão passa a adquirir características marcadamente femininas, tais como, fragilidade, afetividade, paciência, doação, etc. ALMEIDA(1998).

Outro fator que tenta justificar a saída dos homens do magistério é o processo de urbanização e industrialização ocorridos no país no século XIX fez com que os homens se afastassem das salas de aulas, e fossem galgar outras oportunidades de trabalhos melhor remunerados. Almeida (1998b) afirma também que:

> ...a procura da Escola Normal [pelo gênero masculino] deveu-se a ausência de outros tipos de cursos que pudessem estar ao alcance do segmento médio que passava a freqüentá-lo e que via na educação uma forma de ascensão social. (ALMEIDA, 1998b, p. 35)

O fato é que esses discursos de vocação feminina para o magistério estavam camuflando uma vigilância e controle sobre a mulher. No entanto, muitas viam no magistério a possibilidade de sair da esfera doméstica e fugir das normas tradicionais que permeavam a sociedade naquele período. A profissão docente era uma forma de realização pessoal que lhes fora negada durante muitos anos. Almeida (1998b, p. 35) ressalva que "No caso feminino, a

demanda centrava-se em ser o curso de formação de professores a única possibilidade de escolarização para as mulheres no período, dado que lhes era vedado o ingresso no curso superior".

Contudo, os discursos se mantinham. Serviam para legitimar a suposta superioridade masculina, uma vez que *"o professor sempre foi associado à autoridade no conhecimento, enquanto a professora sempre foi – e ainda é – vinculada ao apoio e a cuidados dirigidos aos alunos"*. (LOURO apud UNESCO 2004, p. 45, grifo nosso).

O recurso de determinação dos papéis sociais destinados a cada sexo na sociedade sempre colaborou para que a mulher permanecesse em desvantagem do ponto de vista das relações de poder.

Em uma pequena escola primária, o professor usa o açoite de corda para legitimar a sua autoridade sob o olhar amedrontado dos alunos. (Lê dormeur surpris, 1866). Fonte: (ARIÉS, 1991, p 159)

A possibilidade de ingresso à carreira de funcionalismo público era restrita aos homens. As disciplinas estudadas e ministradas também sofriam separação. Como já dito, a geometria, por exemplo, só era ministrada no currículo dos rapazes. As alunas aprendiam apenas aritmética, e o mesmo se dava com relação à docência, pois apenas o gênero masculino lecionava geometria, e tinham salários mais altos do que as mulheres, que só ministravam aulas de aritmética. Conseqüentemente, eram as professoras relegadas às habilidades manuais e estéticas.

Durante o Império, o ensino secundário para mulheres era restrito à iniciativa particular e a única forma de dar continuidade aos estudos primária públicos era ingressando na Escola Normal. Bruschini & Amado apud Demartini & Antunes (2002, p. 70) ressalta que:

> Durante o Império, o ensino secundário era propedêutico e destinava-se àqueles que pretendiam prosseguir os estudos em nível superior, sendo que este último não era permitido às mulheres. A Escola Normal, então, passou a representar uma das poucas oportunidades, se não a única, de as mulheres prosseguirem seus estudos além do primário. Ela abrigou tanto mulheres que queriam efetivamente lecionar, como outras que buscavam apenas dar continuidade aos estudos e adquirir boa formação geral antes de se casarem. (BRUSCHINI & AMADO APUD DEMARTINI & ANTUNES, 2002, p. 70).

Acredita-se que esses fatores contribuíram para o desprestígio social da profissão, a baixa remuneração e qualificação, assim como a forte presença de moças nos Cursos Normais. Mas, Vasconcelos (2004) declara que no século XIX surgem instituições especializadas na formação de preceptoras, tornando-se uma forma de oportunidade para as meninas órfãs. Estas instituições colaboraram para a desvalorização da profissão docente, não pela presença feminina, mas sim porque formavam um maior número de preceptoras, aumentando a demanda. Vasconcelos (2004, p. 176):

> Com isso, aumentou o número de preceptoras, gerando competição e achatamento de salário, que já era baixo. Com enorme número de mulheres buscando trabalho, o patrão podia barganhar o salário. Mesmo quando conseguia remuneração melhor, estava sempre fora da esfera dos confortos da classe média. (VASCONCELOS, 2004, p.176)

Almeida (1998) ressalta que a profissão docente primária ao ser referendada como um trabalho essencialmente feminino, acabou por sofrer algumas deturpações quando colocaram no sexo do sujeito a desvalorização da profissão. Esse discurso acaba contribuindo para o desprestígio social da profissão docente, dando-nos a impressão de que o fato de ter-se feminizado é um fator de desgaste da profissão. O fato é que tal discurso acaba sendo internalizado pela sociedade e também pel@s profess@ras.

Campos (1990) afirma que alguns discursos que tentam justificar a feminização da profissão docente não se sustentam. Alguns acreditam que se deve ao alargamento das Escolas Normais às mulheres, para “auxiliar” as jovens órfãs. Mas essa tese é contestada, visto que a quantidade de órfãs não era tão exorbitante no período para que houvesse uma

providência dessa natureza. O fato é que essa hipótese da orfandade serve para reforçar o pouco prestígio atribuído à profissão, pois assim, ela acaba sendo vista como uma forma de assistencialismo.

Uma questão mais provável para o afastamento dos homens do magistério é a questão anteriormente mencionada, ou seja, a salarial aliada conjuntamente com o crescimento urbano e econômico, e também a passagem de formação do magistério de 3 para 4 anos. Dessa forma, os homens teriam que gastar mais tempo numa formação que não lhes parecia tão promissora. Assim, a docência passa a ser considerada uma atividade feminina e de segundo nível, exercida como atividade paralela à função de administradora do lar.

Outro fator que contribui fortemente para justificar a feminização do magistério é a crença da "vocação", construída pela moral burguesa oitocentista. Bruschini & Amado (1998, p. 7) afirmam que:

> Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam quem, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado a idéia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. (BRUSCHINI & AMADO, 1998, p. 7)

Assim, o magistério passa a ser visto como uma atividade que poderia e deveria paulatinamente ser exercido conjuntamente com as atividades do lar. Concomitantemente tornou-se uma atividade importante para as mulheres, pois até a década de 1930 era a única forma de emprego institucional destinado ao gênero feminino.

Ainda no século XIX, a crença de uma diferença natural sexista acabara por reforçar os preconceitos de gênero, gerando uma "sexualização das profissões" (COSTA, 1995), embora nessa época essas idéias tivessem cunho biologistas.

Para que se compreenda o trabalho docente atual, é de extrema relevância compreender e refletir historicamente sobre o início da feminização dessa profissão. Michael Apple (1998) foi o primeiro a definir a categoria de gênero como um elemento indispensável para a compreensão do trabalho docente. Para o autor, classe, sexo e ensino são indissociáveis. O autor sugere que o magistério feminino está diretamente relacionado a "um processo de trabalho articulado às mudanças, ao longo do tempo na divisão sexual do trabalho e nas relações patriarcais e de classe" (APPLE, 1998, p.15).

Pelas razões acima assinaladas, identificar como as professoras percebem atualmente a feminização de sua profissão, que foi caracterizada socialmente como um “trabalho de mulher”, torna-se um ponto norteador para a redefinição de sua profissionalidade e solidificação da carreira e identidade docente, apontando para novos rumos quanto ao seu status profissional, sua situação social e, até mesmo, suas condições de trabalho.

O próximo capítulo se refere à origem do Curso de Pedagogia na FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente. Iniciamos o capítulo apresentando um histórico da cidade de Presidente Prudente. Posteriormente tratamos da origem do Curso Normal e do Curso de Pedagogia no Brasil, e também do papel fundamental que representaram na formação da identidade docente, por ser um centro de formação inicial de professores.

Discorremos também sobre a vinda dos Institutos Isolados no Estado de São Paulo que teve origem em Presidente Prudente com a criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL), que atualmente é denominada Faculdade Ciências e Tecnologia “Julio de Mesquita Filho”, Unesp, campus de Presidente Prudente.

CAPÍTULO 2

O Curso de Pedagogia em Presidente Prudente: sua origem, desdobramentos e perspectivas

Este capítulo se refere à origem do Curso de Pedagogia na FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente. O capítulo é iniciado apresentando um histórico da cidade de Presidente Prudente. Posteriormente aborda-se a origem do Curso Normal e do Curso de Pedagogia no Brasil, e também do papel fundamental que representaram na formação da identidade docente, por ser um centro de formação inicial de professores.

Discorre-se também sobre a vinda dos Institutos Isolados no Estado de São Paulo que teve origem em Presidente Prudente com a criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL), atualmente denominada Faculdade Ciências e Tecnologia "Julio de Mesquita Filho", Unesp, campus de Presidente Prudente.

Fechando o capítulo delinearemos um perfil geral dos alunos egressos do curso de Pedagogia da FCT/ UNESP.

2.1 - A cidade de Presidente Prudente - SP

Foto antiga da cidade de Presidente Prudente em 1921 . Fonte: SAEP - Seção de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão da FCT- UNESP, campus de Presidente Prudente (domínio público)

A cidade de Presidente Prudente está situada a noroeste do estado de São Paulo, ficando a 587 km da capital paulista, e possui uma população aproximada de 206 mil habitantes. Faz divisa com o estado do Mato Grosso do Sul e Paraná. Leite (1972) afirma que essa divisa garantiu à cidade uma presença comercial, que sem dúvida contribuiu muito para o desenvolvimento local. A cidade hoje é um importante pólo de agricultura, comércio e pecuária.

Ribeiro (1999) afirma que os primeiros habitantes da cidade foram os índios da Tribo dos Coroados, e que depois surgiram os desbravadores que se empenhavam em constantes lutas com os indígenas, começando a ocupar a área no século XIX.

Um dos primeiros desbravadores da região foi José Teodoro de Souza que em 1856 apoderou-se de muitas terras nas matas e sertões do Paranapanema. Ribeiro (1999, p. 21) afirma que a ocupação destas terras ocorreu devido ao avanço do capitalismo no Brasil, da extinção de escravos, com a imigração de trabalhadores europeus e também graças a Lei de Terras de 1850.

Contribuíram também para o desenvolvimento local a decadência da mineração e a Guerra do Paraguai, que incentivava a saída de suas cidades de procedência das pessoas que tinham receio de serem convocados para a guerra.

Após o pioneirismo de José Teodoro outros desbravadores foram atraídos para esta localidade comprando ou ocupando terras, que foram utilizadas para o latifúndio e plantação de café.

Vários lotes de terras eram especulados e vendidos, e como forma de atrair pessoas para a região, perto desses lotes havia um núcleo urbano que possuía armazém, médico e escola.

Seu fundador foi o Coronel Francisco de Paula Goulart, sendo que em 1917 o "povoado" tinha como nome Vila Goulart, emancipando-se em 1921, e sendo considerada comarca em 1922. Ribeiro (1999, p. 26) salienta ainda que:

> … o crescimento da cidade propiciou a criação do primeiro Grupo Escolar (1925) ..., da primeira Casa de Saúde (1926), da instalação da Paróquia (1925) e da Inspetoria Distrital de Ensino (1928). Surgiram Também os primeiros bancos e os primeiros jornais: A Ordem, fundado pelo Cel. Goulart, e o Paranapanema, fundado pelo Cel. Marcondes. (RIBEIRO, 1999, p. 26)

Presidente Prudente, desde 1930, é a cidade mais desenvolvida da Região Alta Sorocabana. Em 1949 foi considerada a Capital do Algodão, sendo o 4º maior produtor. O desenvolvimento do serviço de saúde no município colaborou também para o desenvolvimento, visto que promovia uma movimentação maior de pessoas, contribuindo para o progresso do comércio.

Em 1932, recebeu também a Delegacia de Ensino de Presidente Prudente, que nos dias atuais é responsável pela educação pública de toda a região Alta Sorocabana, tornando o município um centro regional de ensino oficial e capital da 10 ª Região Administrativa do Estado de São Paulo (Lima, 2000, p. 54).

Atualmente, a cidade de Presidente Prudente possui um total de 25 mil estudantes, conta com um dos maiores Hospital-escola do país e possui várias universidades, entre elas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituição Toledo de Ensino, Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), União das Instituições Educacionais de São Paulo (UNIESP), e uma Faculdade de Tecnologia (FATEC).

2.2 - O Curso Normal e o Curso de Pedagogia no Brasil

Por se tratar das origens e perspectivas da profissão docente e de sua feminização, se faz necessário um aporte às origens históricas da criação do Curso Normal e do Curso de Pedagogia.

A Escola Normal foi criada em 1880, durante o II Reinado, e era destinada à formação de professores e professoras; a este fenômeno atribui-se o início do movimento das Escolas Normais no Brasil (SILVA, 1999).

A formação em nível superior, nesse período, privilegiava apenas os cursos de Medicina, Direito e Engenharia, sendo que a Escola Normal foi por quase um século o estabelecimento de formação de professores para atuarem nas escolas fundamental e complementar, além da própria Escola Normal, como já mencionado no capítulo anterior.

A principal meta da Escola Normal era formar professores primários, mas não conseguia atender à demanda. Nessa época (1930), São Paulo reivindicava o direito de assumir os estudos pedagógicos em nível superior de caráter público com o objetivo de

formar professores, laçando as bases da Constituição das Faculdades de Filosofia Ciências e Letras, no interior das quais se dava a formação de professores.

Devido ao empenho dos reformadores paulistas e a necessidade de promover a formação de professores, em 1892, a Lei n.º 88 prescreve:

> para formar os professores dos cursos preliminares e complementares, haverá quatro Escolas Normais Primárias e para formar os professores desta escola e dos ginásios, haverá, anexo a Escola Normal da Capital, um curso superior. (MOACYR apud BRZEZINSKI, 1996, p. 22).

Assim, foi instituído o primeiro modelo de escola superior pública para formação de profissionais da educação. Atribuiu-se a São Paulo a primeira concepção dessa escola, que surgia em condição de inferioridade em relação às demais superiores, que tinham seus cursos concluídos em no mínimo quatro anos, enquanto que os de formação de professores duravam apenas dois anos.

A aspiração de um curso de formação de professores em nível superior não se concretizou nas primeiras décadas republicanas, e com o passar do tempo, a exigência de criação de Escola Normal Superior se extinguiu dos textos regulamentares da educação paulista. Essa aspiração permaneceu como um projeto que poderia vir a se concretizar.

A partir da Primeira Guerra Mundial, houve grandes transformações econômicas, políticas e sociais no Brasil, fazendo com que o setor educacional fosse repensado à luz dos novos ideais pedagógicos influenciados pelo ideário liberal (REIS FILHO, 1981).

Foi atribuída uma nova função à Educação, que passou a ser vista como um fator de reconstrução social, pois se acreditava que ela abriria caminho para uma sociedade democrática.

Assim, pode-se afirmar que as décadas de 1920 e 1930 testemunharam a modernização da Educação e do ensino no Brasil.

O curso de Pedagogia surgiu conjuntamente com a Revolução de 1930, que foi a década da criação das primeiras universidades brasileiras. Nesse período de 1930, vigorava o ideário da reconstrução social através educação, adotado e difundido pelos Pioneiros da Escola Nova que também empreendiam uma luta pela criação da Universidade no país. Nessa época, as Faculdades de Filosofia Ciências e Letras (FFCL) e os Institutos de Educação foram

incorporados à estrutura das universidades, o que marca o início da evolução do curso de Pedagogia no Brasil. (BRZEZINSKI, 1996)

Esta gênese se dá com o desenvolvimento e instalação da Escola Normal no país, e quando os cursos pós-Normais foram instalados dentro das Escolas Normais, tornaram-se o alicerce dos cursos encarregados da formação de professores em nível superior.

Nas décadas seguintes (1930 a 1960), o propósito de formar professores em nível superior, seja em estabelecimento público ou privado, apesar das lentas transformações do sistema educacional brasileiro, ganhava impulso, forçando a abertura de novos cursos superiores para a formação de professores. Ressalta-se que apesar de as Faculdades de Educação públicas terem sido criadas em 1931, somente com a Reforma Universitária de 1968, elas foram instaladas.

Em 1934, foi criado em São Paulo, o Instituto Superior de Pedagogia, Ciências e Letras “Sede Sapientiae”, que formaria licenciados em Educação, Filosofia, Letras, Geografia, História, Línguas Vivas, Ciências Matemáticas, Físicas, Químicas e Naturais. Esse instituto foi incluído entre os mais importantes que compuseram a Universidade, e sua função era promover a investigação e formação de professores, além de “transcender o caráter utilitário e prático dos institutos puramente profissionais e cumprir o papel da alta cultura ou de ciência pura e desinteressada” (CAMPOS apud BRZEZINSKI, 1996, p.33).

Por outro lado, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, regulamentada a partir de 1939, passou a funcionar como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, onde existia uma seção que tratava da formação de professores. Apesar de a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ter sido considerada um dos mais importantes centros formadores de professores, para Anísio Teixeira a escola pioneira e responsável pela elevação dos estudos pedagógicos no Brasil foi a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, criada em 1932, e em 1935 se incorporou a Universidade do Distrito Federal (UDF) (BRZEZINSK, 1996).

Essa Escola de Professores tinha um modelo verticalizado de formação de professores, pois tinha como meta formar docentes para todos os graus, ou seja, formar professores com licença para lecionar no *magistério de* nível primário, médio e superior e ao preparo de especialistas em educação.

Esse estabelecimento tinha também como meta desenvolver pesquisas educacionais e de cultura superior da universidade, reafirmando o caráter científico da educação, tratando sobre um novo prisma os problemas brasileiros.

A UDF teve vida curta, pois foi criada em 1935 e extinta em 1938, devido aos atos repressivos do governo, após a Intentona Comunista. As atitudes democrático-liberais de Teixeira confrontavam com as idéias do Estado Novo e por conseguinte com a ala da escola tradicional, que desde 1920 combatia os ideais "comunistas" dos "Pioneiros da Escola Nova".

Apesar da duração efêmera, a Universidade do Distrito Federal foi a primeira escola a formar professores primários em nível superior; esse curso tinha duração de dois anos, após o secundário.

Segundo Chagas (1992), a identidade do curso de Pedagogia teve sua origem na Escola de Professores de Anísio Teixeira, pois a formação do magistério para o começo da escolarização implicava um aprofundamento de estudos que não terminava nos currículos da Escola Normal. Esse autor argumenta que a finalidade do curso criado em 1939 era formar professores primários, mas tornou-se mais urgente a formação de professores secundários; sendo assim, a legislação elevou obrigatoriamente ao ensino superior, a formação de professores secundários.

Podemos notar que mais uma vez não houve a consolidação da formação pedagógica em nível superior, fato que também não ocorreu com a fundação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, pois o Estado de São Paulo pretendia recuperar a hegemonia política, que foi afetada através da crise cafeeira no estado, pela conquista da hegemonia cultural (Chagas, 1992).

A estrutura da USP não estava, dessa forma, voltada para profissionalização, e não previa a formação de professores na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que segundo o projeto original seria:

> ...o elemento integrador da Universidade em sua base, imprimindo-lhe o sentido e o caráter próprios e a linguagem universal, por ele introduzindo todo o ensino universitário; assim se garantia a todos os estudantes, ao lado da formação profissional propiciadas pelas faculdades profissionalizantes, a formação e a cultura gerais colocadas na perspectiva do conhecimento humano como um todo. (FÉTIZON apud BRZEZINSKI, 1996, pg.39)

Essa faculdade tinha como objetivo desenvolver estudos de caráter geral e "desinteressado", portanto não-profissionalizante, cabendo essa tarefa à Faculdade de Educação que não fora instalada na USP.

Em 1939, a Faculdade de Educação foi incorporada à USP, mas se tratou de uma incorporação *sui generis* configurando, mesmo em termos legais, um nível superior de segunda categoria, dadas as discriminações que, de fato e de direito, marcaram o Instituto de educação. (FÉTIZON apud BRZEZINSKI, 1996, p.39).

O curso de Pedagogia foi criado no momento da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, através do Decreto-Lei nº 1190, de 04 de abril de 1939, e possuía dupla função: a de formar bacharéis e de formar licenciados para várias áreas, principalmente para o setor pedagógico.

Para a formação de bacharéis, ficou determinada a duração de três anos, aos quais adicionando-se mais um ano de Didática, formar-se-ia o licenciado, sendo este esquema conhecido como "3+1".

Dessa forma, quem concluísse o bacharelado receberia o diploma de bacharel em Pedagogia, e após concluir o curso de Didática, seria conferido o diploma de licenciado.

Desde a sua criação, o curso de Pedagogia padeceu de muitos problemas quanto à identidade e funções dos bacharéis e licenciados. Pretendia-se formar um bacharel para os trabalhos intelectuais e atividades culturais sem o cunho técnico, sendo que ao mesmo tempo, esperava-se que esse profissional realizasse funções técnicas. Porém, devido à generalidade de sua formação, não estava habilitado a realizar tais funções. Com o licenciado a situação não era diferente, visto que não havia um campo de trabalho definido para esse profissional, pois no Ensino Normal poderia lecionar quem tivesse o diploma do Ensino Superior.

Em 1962, foram introduzidas pequenas mudanças no currículo do curso, através do Parecer CFE nº 251/62, redigido por Valnir Chagas[12]. Nesse mesmo ano também é formulada a primei lei de Educação Nacional, Lei nº 4024/61. Ela tratava sobre as questões qualitativas e quantitativas da educação, que seria uma meta a ser atingida em oito anos. Essa lei foi também um ponto norteador para as futuras Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

O Parecer deixava claro as fragilidades do curso, mencionando a controvérsia de sua existência, no que diz respeito à sua manutenção ou extinção. A idéia de extinção teve sua origem na acusação de que o curso de Pedagogia não possuía conteúdo próprio, pois a

[12]. O professor Valnir Chagas teve papel muito relevante na legislação escolar brasileira nas décadas de 60 e 70, sobretudo no que se refere a formação de professores. Foi membro do Conselho Federal de Educação por 18 anos, onde foi redator de vários Pareceres, que deram origem as Resoluções que reformularam o curso de Pedagogia e também os que redefiniram as demais Licenciaturas nos anos de 1962 e 1969.

formação do professor primário deveria se dar ao nível superior, enquanto que a dos técnicos em Educação deveria ser feita em estudos posteriores ao da graduação (BRZEZINSK, 1996).

Mas essas idéias tinham validade somente para o futuro, pois a formação de professores primários em curso secundário era uma idéia avançada para a época.

Valnir Chagas tratava de estipular o currículo mínimo e a duração para o curso de Pedagogia, porque para o autor do parecer, antes de 1970, nas regiões mais desenvolvidas, esse curso deveria ser redefinido e nele se apoiariam os passos iniciais para a formação superior do professor primário, enquanto que a formação do "pedagogista" se deslocaria para a pós-graduação.

O Parecer nº 251/62 não tratava sobre a identidade do profissional a que se referia; o curso destinava-se agora à formação do "técnico em Educação" e do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal, através do bacharelado e da licenciatura respectivamente.

Nessa ocasião, o licenciado não possuía mercado de trabalho definido, e os estudantes do curso insatisfeitos com o rumo que o curso tomava, exigiam mudanças na grade curricular, e queriam também mudanças nas disciplinas, pois segundo eles, o curso se restringia à formação teórica do professor, favorecendo a perda do campo profissional pedagógico, devido a sua insuficiente capacitação. (BRZEZINSKI, 1996)

Diante da indefinição que rondava o curso e a insegurança e insatisfação dos estudantes e dos profissionais ligados a essa área, ganhava força a idéia de se reformular a relação de disciplinas do curso e também a sua estrutura curricular.

Essas mudanças eram pensadas de tal forma que os estudantes não teriam mais uma relação comum de disciplinas. Os alunos passariam a fazer suas opções curriculares conforme as funções que esses optassem dentre as alternativas profissionais previstas para o pedagogo (BRZEZINSK, 1996).

Estabelecer correspondência direta entre currículo e tarefas a serem desenvolvidas em cada profissão era uma tendência na área da Educação em Geral. Essa tendência estava bastante presente no contexto pós-golpe militar de 1964. Naquele período, os mais diferentes setores da administração pública se curvavam diante do projeto de desenvolvimento nacional proposto pela ditadura militar.

Nesse contexto, no que diz respeito ao curso de Pedagogia, o técnico em Educação era visto como um profissional indispensável para a idealização do projeto de educação como fator de desenvolvimento.

Na década de 60, o novo pensamento governamental intensificava sua influência no âmbito do ensino. A Universidade também não escapou do controle do Estado. Pelo contrário, devido à crise que atravessava, com as exigências dos estudantes, passou a ser um alvo preferencial.

A partir de 1964 o objetivo da Universidade era “disciplinar o estudantado”, e algumas mudanças parciais foram decretadas com o intuito de economizar recursos e obter maior produtividade, sendo que a reformulação do ensino superior, como um todo, só passou a ser tratada com urgência em 1968, quando o movimento estudantil alcança o seu ápice. Nesse momento foi aprovada a Lei Federal nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 – a Lei da Reforma Universitária -, onde triunfaram os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no que se refere ao ensino superior (SILVA, 1999).

A Reforma Universitária se fazia presente no curso de Pedagogia através do Parecer nº 252/69. Esse Parecer, assim como o anterior, foi de autoria de Valnir Chagas, e devemos ressaltar que foi o alicerce do curso de Pedagogia até a aprovação da – Nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9394/96.

O Parecer nº 252/69 fixava os mínimos de currículos e duração para o curso de graduação em Pedagogia, visando formar professores para o Ensino Normal, e especialistas para orientação, supervisão, administração e inspeção para escolas e sistemas escolares.

Através do parecer foram favorecidos elementos para a caracterização dos especialistas, mas por outro lado com a reformulação curricular, criavam-se habilitações para formar profissionais específicos para cada atividade, fragmentando dessa forma a formação do pedagogo. E, foi assim que o CFE (Conselho Federal de Educação) conseguiu incorporar no curso de Pedagogia a relação formação superior e profissão oficializada pela Reforma Universitária.

No Parecer, para lecionar na escola primaria e média previa-se uma única habilitação, dando ênfase para Orientação Educacional para a última, pois “os problemas de organização e controle da escola primária oferecem tanta complexidade quanto os de ensino médio e superior” (BRASIL, CFE, Documenta, n.100, p.107). Apesar de o curso proporcionar diversas habilitações, propõe um único diploma, e o título único passa a ser o de “licenciado”.

Com esse parecer, o diplomado em Pedagogia também poderia lecionar no magistério primário e ser professor primário, porque “quem pode o mais, pode o menos: quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário” (BRASIL, CFE, Documenta, n. 100, pg.110).

Mas surgiu um problema com relação à questão, porque nem todos os diplomados em Pedagogia recebiam a formação indispensável para a formação no magistério primário. Para resolver esse problema, foram fixados alguns estudos para a aquisição desse direito. Assim, os que não possuíam as disciplinas indispensáveis para o Magistério primário em sua formação, poderiam acrescentar tais disciplinas nas suas habilitações e adquirir o direito de lecionar para o Magistério primário.

Podemos perceber que a estrutura curricular concebida em 1969 gerava uma proposta ambivalente de formação do Pedagogo.

Depois do Parecer nº 252/69, o curso de Pedagogia passava a ser composto por duas partes: uma comum, que visava à formação de qualquer profissional na área, constituída por matérias básicas, e uma diversificada, que fornecia habilitações especificas, o que possibilitava a volta dos diplomados para obtenção de novas habilitações.

O Parecer de 69 tinha o intuito de resolver os velhos problemas do Curso de Pedagogia quanto à questão da identidade e do mercado de trabalho, mas:

> Na realidade, o que o parecer de 69 trouxe foi a inversão da situação até então vivida pelo curso. Se a partir de 62 o pedagogo era identificado como um profissional que personifica a redução da educação à sua dimensão técnica – o técnico de Educação -, o currículo previsto para formá-lo era de cunho predominantemente generalista. Em 69, consegue-se recuperar a educação em seu sentido integral na figura do especialista da Educação, porém, sua formação nessa direção fica inviabilizada pelo caráter fragmentado da organização curricular proposta. (BISSOLI, 1999, p.67).

Por fim, o parecer de 1969 influenciou na definição do mercado de trabalho para o pedagogo, mas conturbou a sua ocupação devido ao grande número de habilitações que acabou fragmentando o curso e não definindo a identidade do pedagogo.

Dessa forma, fica evidente que novamente as soluções apontadas para os antigos problemas do curso, acabaram por gerar outros.

A partir de 1970, várias Indicações foram encaminhadas pelo Conselheiro Valnir Chagas, visando a uma reestruturação global dos cursos superiores de formação do magistério no Brasil. Com indicações, Chagas transformou em varias habilitações e/ou cursos as alternativas que eram concentradas no curso de Pedagogia, sendo que dessa forma não se falaria mais em curso de Pedagogia, mas sim em Licenciaturas das áreas pedagógicas.

Mais uma vez o pedagogo teve sua identidade definida através da extinção do curso de Pedagogia, remetendo sua formação para a pós-graduação. O pedagogo passava a ser um especialista em educação "que se aprofunda na teoria, nos fundamentos ou metodologia". (BRZEZINSKI, 1996, p. 73).

A década de 1980, apesar de ser considerada a década "perdida", teve grandes evoluções no âmbito cultural e educacional, sendo marcada pelo movimento pela revalorização da educação pública, onde se procuravam meios para superar a crise da escola brasileira. A escola ocupava o lugar de luta hegemônica de classes e de utilização da cultura e da ciência como instrumento de luta no combate das desigualdades sociais.

Nesse período, foram retomadas as discussões acerca da sistemática da formação de educadores. Libâneo (1999) assevera que:

> O movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores, representado hoje pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), produziu ao longo desses anos documentos bastante expressivos do debate, tendo exercido efetiva influência na concepção de formação do professor e na reformulação de currículos em algumas Faculdades de Educação. No entanto, é forçoso reconhecer que, por insuficiente base teórica, por falta de propostas consensuais dos vários grupos de intelectuais envolvidos, por dificuldades encontradas na própria realidade, ou mesmo por obstáculos legais, é ainda modesto o nível de alcance dos seus objetivos. (...) O esfacelamento dos estudos no âmbito da ciência pedagógica com a conseqüente subjunção do especialista no docente, e a improcedente identificação dos estudos pedagógicos a uma licenciatura, talvez sejam dois dos mais expressivos equívocos teóricos e operacionais da legislação e do próprio movimento da reformulação dos cursos de formação do educador, no que se refere à formação do pedagogo. (LIBANEO, 1999, p. 42)

Durante a década de 1990, esses princípios dos movimentos foram amadurecendo e a questão da identidade do curso deixava de ser o centro de suas discussões, e o seu foco passava a ser referente à formação do educador em geral.

Em 20 de dezembro de 1996 é aprovada a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9394/96, que disciplina as formas pelas quais deve ser propiciada a formação de professores, conforme o Título VI, artigo 62:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-à em nível superior em curso de licenciatura de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras series do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

A partir da nova LDBen, o curso de Pedagogia foi mantido pelo Ministério da Cultura (MEC), já que lhe havia sido atribuída a função de formar professores, sendo que todos os estabelecimentos de ensino superior que possuíssem o curso deveriam encaminhar propostas que visavam a sua reformulação.

Como se vê, os problemas e ambigüidades enfrentadas pelo curso de Pedagogia e as dificuldades de profissionalização docente desde a sua gênese, evidenciam que uma reforma nos currículos do curso se torna imprescindível, assegurando que a formação do professor deve ser inserida no contexto histórico e social em que vive sua clientela, pois a escola é uma das agências que seleciona e fabrica o fracasso, para esconder suas próprias falhas. Conforme Libâneo (1999, p. 194):

> Maior qualidade do ensino requer investimento prioritário na profissionalização dos professores, implicando formação pré-serviço, e formação continuada no trabalho, salários dignos e plano de carreira. A desqualificação profissional do magistério é uma dura realidade que joga por terra qualquer esforço de inovação organizacional, didática e curricular. (LIBÂNEO, 1999, p. 194):

Nesse sentido, a nova LDBen reforça a idéia de que a docência deve ser o alicerce da identidade de todos os profissionais da área da educação.

O próximo subitem versará sobre a implementação do curso de Pedagogia na FCT/UNESP de Presidente Prudente.

2.3 – A gênese do Curso de Pedagogia: A implementação dos institutos isolados no Estado de São Paulo

Neste item, é oportuno fazer um breve histórico sobre a vinda dos Institutos Isolados no estado de São Paulo, para podermos fazer uma incursão sobre a chegada dos Institutos no interior do Estado e em Presidente Prudente, realçando a importância desses para o interior paulista.

Assim, poderemos visualizar a importância da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) em Presidente Prudente, pois ela também faz parte de uma reivindicação social que teve impacto tanto Estadual quanto Nacional.

Mas, ressalta-se que assim como em toda a história da educação brasileira, essa conquista inicial se destinava a uma pequena parcela da sociedade, mantendo uma hegemonia das elites sobre o ensino superior no país.

Baseada na constituição Federal, a Constituição do Estado de São Paulo estabelece a abertura e gratuidade dos cursos superiores noturnos, através da Lei estadual nº 161 de 24/09/48. Mas, mesmo com o estabelecimento dessa lei, levaria algum tempo para o Estado concretizar a criação dessas instituições, principalmente no interior do Estado. Esta é uma tendência que perdura desde o período monárquico, e segundo Lima (2005, p. 42):

> Se, durante todo o período monárquico e primeiras décadas da república, projetos para a criação de uma universidade foram protelados, surgindo a primeira universidade tardiamente, fruto de uma aglomeração de faculdades que continuam isoladas, e não como idealizavam os educadores, também na década de 1950, em São Paulo, era grande a resistência para a criação de institutos geograficamente isolados pelo interior do Estado. Os contrários alegavam ser essa uma forma que dificultaria a produção de conhecimento conforme previa o ideal da universidade. (LIMA 2005, p. 42)

A resistência e crítica à expansão do ensino superior no Estado de São Paulo se baseavam na falta de recursos para a manutenção desses cursos, o que conseqüentemente, prejudicaria a qualidade do ensino superior oficial.

Lima (2005) assevera que esse discurso tinha como finalidade manter a centralização e a hegemonia das elites sobre o ensino superior, pois a USP não possuía vagas suficientes para atender toda a demanda do Estado. Assim, os jovens do interior paulista que terminavam o

ensino secundário não tinham possibilidades de dar continuidade aos estudos por não terem condições de estudar em São Paulo, e também, por falta de outras faculdades na região.

No entanto, na década de 1950, depois dos debates em torno do ensino superior, foram criados os primeiros Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo (IIES). E dentre estes institutos surge a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Presidente Prudente, atual Faculdade de Ciências e Tecnologia FCT – UNESP "Júlio de Mesquita Filho".

Os intelectuais da USP eram ferrenhos críticos quanto à criação dos IIES e não aprovaram a sua criação. Alguns professores foram convidados e se recusaram a trabalhar nesses institutos, pois, devido a localização da cidade não se tinha um futuro promissor para @s profess@res que lecionavam no Instituto de Presidente Prudente porque a distância inviabilizava a continuidade de seus estudos e pesquisas.

Lima (2000, p. 128) salienta que "enquanto os professores se desdobravam para elevar a instituição, a USP criticava, imaginando que o professor ganhasse mais para fazer tudo isso, (como havia falta de professores uma forma de completar a carga horária dos cursos era sobrecarregando alguns professores que ministravam mais de uma disciplina) duvidando da qualidade dos cursos, alegando que os docentes, além de serem fracos, trabalhavam com varias disciplinas".

No entanto, a realidade era outra, os salários dos professores do Instituto equivaliam a 70% do salário dos professores da USP. Depois de movimentos reivindicatórios os salários foram igualados.

Mas, a criação dos institutos tornou-se realidade devido ao empenho do Governo Estadual de Jânio Quadros, que via a expansão desses institutos como uma forma de desenvolvimento e industrialização do interior, o que conseqüentemente auxiliaria no desenvolvimento do estado através do repasse de verbas dos municípios.

Abreu (1989, p.88) apud Lima (2005, p. 48) destaca que as conquistas dos institutos foram também estratégias políticas dos governadores eleitos que necessitavam do eleitorado do interior "... que não estavam dispostos a conceder (o seu voto) senão em troca de benefícios tangíveis. Assim nas décadas de 50 e 60 são criadas várias unidades universitárias em diversas cidades paulistas".

Mesmo contrários à criação dos Institutos, foram os professores da USP que redigiram os planos de curso para instalá-los no interior, além de os livros e impressos serem todos oriundos da USP.

No interior de São Paulo foram criados os IIES de Araraquara, Assis, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto, no período de 1950 a 1960. A Criação desses institutos aumentou consideravelmente o contingente de estudantes universitários no estado de São Paulo, passando de 12 mil para 26 mil.

2.4 – Da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente à Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP

Este subitem trata da origem do curso de Pedagogia da FCT/UNESP, depois de cumprida uma etapa essencial resgatando sua base inicial, que foi a vinda dos Institutos Isolados para o Estado de São Paulo e posteriormente para o interior paulista, ou seja, em Presidente Prudente.

A implementação desses institutos foi de grande importância para a região, tanto para o seu desenvolvimento econômico como social. Foi conquistado através de muitas reivindicações e lutas, segundo Alegre (2006, p. 03), sendo que a trajetória dessa unidade universitária "começou pequenina enfrentando imensas dificuldades, como ocorre sempre com a família muito pobre, sem casa para morar, perambula pela cidade".

Foto da antiga Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, no início da sua instalação em Presidente Prudente. Fonte: SAEP- Seção de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão da FCT- UNESP, campus de Presidente Prudente (domínio público).

Atualmente a Faculdade de Ciências e Tecnologia é uma unidade de ensino superior muito importante para toda a região, por ser gratuita, possuindo cursos de graduação e pós-

graduação, que tem como principal meta o ensino, a pesquisa e a extensão através de projetos sociais.

Dessa forma, não poderíamos deixar de salientar a trajetória dessa unidade universitária sem nos referirmos ao seu processo de expansão e solidificação.

Assim, após cumprir uma etapa de extrema relevância para o desenvolvimento da pesquisa, ou seja, apresentar um histórico do curso de Pedagogia no Brasil e a vinda dos Institutos Isolados para o interior do Estado de São Paulo, é oportuno direcionar nossos olhares para o *lócus* privilegiado de nosso estudo, que é o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp , campus de Presidente Prudente.

Figura: Vista frontal do prédio da FCT/Unesp de Presidente Prudente (atual)

A atual Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP - campus de Presidente Prudente-SP é uma universidade pública e gratuita de grande importância para região, quer pelos seus projetos de extensão que atendem a comunidade local e regional, quer pelo oferecimento de cursos de graduação e pós-graduação de alta qualidade.

As atividades de extensão além de prestar serviços à comunidade propiciam também uma formação mais rica para os alunos que se envolvem em tais atividades. Como atividades de extensão podemos citar os estágios realizados no curso de Fisioterapia que atende a população local e regional, possuindo um laboratório para desenvolver tais atividades; o Projeto TOS (Talento Olímpico Solidário) que é realizado na pista de atletismo da Unesp e é voltado para crianças da comunidade, visando a uma formação integral da criança, assim como possibilitar a revelação de novos talentos para o esporte nacional, além de contar com

alunos bolsistas do curso de Educação Física; temos também o EJA (Educação de Jovens e Adultos) direcionado para a alfabetização de jovens e adultos que não tiveram a possibilidade de freqüentar a escola na sua idade apropriada. Este projeto conta com alunos bolsistas de diversos cursos da faculdade.

Além desses projetos, consideram-se também como extensão universitária os diversos cursos, eventos e atividades culturais realizadas pela faculdade.

Inicialmente, surgiu como Faculdades de Filosofia Ciências e Letras (FFCL), que foram criadas no período de 1957 a 1959, como Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, inserindo-se em um tempo e um espaço da história paulista e brasileira. Alegre (2006, p. 13) esclarece que a FFCL teve a sua criação implantada através de reivindicações populares, pois:

> A faculdade de Filosofia de Presidente Prudente fora criada pelo Governador Jânio Quadros. o Projeto de criação era do Deputado Marcio Porto. mas, sua instalação tardava... O povo estava impaciente e exigia a faculdade..... Os estudantes de Presidente Prudente, liderados pelo I.E. – Instituto de Educação – organizaram uma passeata e uma concentração na Praça 9 de Julho, com discursos de estudantes, professores e políticos. E a Faculdade foi instalada.(ALEGRE (org.), 2006, p. 13).

Nessa época, as cidades do interior estavam em franca expansão e a idéia de democratização do ensino em todos os níveis permitia que se pensasse na possibilidade de acesso ao nível superior, principalmente aqueles que pertenciam à classe trabalhadora, visto que não tinham condições de dirigirem-se aos grandes centros, onde estavam localizadas as Universidades públicas.

Para tal processo de democratização, seria necessário que os centros de formação se estendessem pelas regiões localizadas distantes dos grandes centros urbanos e econômicos. Dessa forma, a região interiorana do Estado de São Paulo seria enriquecida pelos benefícios proporcionados pela implantação dos campos de Ensino Superior, fato bastante notado na cidade de Presidente Prudente, visto que a Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP desenvolve, atualmente, vários trabalhos vinculados à melhoria na qualidade de vida da população tanto prudentina quanto de toda a região, e de uma forma geral, a toda a sociedade.

Entre 1931 e 1961 foram criados cerca de 84 FFCL, sendo 40 públicas e 44 particulares no Brasil. No Estado de São Paulo foram criadas 07 públicas e 12 particulares,

tendo como finalidade principal a formação de professores secundários no interior paulista. Devido à obrigatoriedade da implantação de disciplinas pedagógicas e de formação didática para os cursos de licenciatura, optou-se pelo curso de Pedagogia, apesar de as licenciaturas não serem tão valorizadas.

A FFCL de Presidente Prudente foi criada pela Lei Estadual n. º 4131 de 17/09/1957 e começou sua atividade em 03/05/1959, abrangendo os cursos de Pedagogia e Geografia, futuramente incorporando os cursos de Ciências Sociais e Matemática (1963), Licenciatura em Ciências (1969) e Estudos Sociais (1975).

Foto da antiga FFCL - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, campus de Presidente Prudente Fonte: SAEP - Seção de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão da FCT - UNESP, campus de Presidente Prudente (domínio público).

Por ser um instituto isolado, a FFCL de Presidente Prudente passou por vários "problemas", culminando com a criação da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" em 1976, por iniciativa do Governo Estadual. Com a mudança, foram abolidos quatro de seus seis cursos (Pedagogia, Ciências Sociais, Licenciatura em Ciências e Estudos Sociais), além da extinção do Departamento de Educação.

Somente a partir de 1985, os órgãos de gestão da Universidade chegaram a um acordo. Depois de muita solicitação da comunidade, foi recriado o Departamento de Educação, e em 1988 o curso de Pedagogia foi reincorporado à UNESP - FCT de Presidente Prudente - SP.

Logo após a recriação do Departamento de Educação, iniciaram-se as gestões para a reinstalação do Curso de Pedagogia extinto em 1976. Em 1988, o curso foi reinstalado depois do parecer favorável do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UNESP.

2.5 – O Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia/ UNESP em Presidente Prudente - SP

Os primeiros cursos a serem abertos na FFCL foram os de Pedagogia e Geografia. Eles eram de bacharelado com duração de três anos, sendo que com mais um ano do curso de Didática, o chamado "3+1", poderia obter-se a licenciatura.

O reconhecimento dos cursos deveria ficar a cargo do Conselho Federal de Educação (CFE), sendo que os cursos da FFCL de Presidente Prudente tinham duração de apenas dois anos. Com esse impasse, os cursos da instituição perdiam sua reputação, pois os formandos aspiravam lecionar e não podiam por não possuírem o diploma de seus cursos.

Lima (2000, p. 154) afirma que "apenas em 16 de fevereiro de 1965, já com sete anos, é que seriam reconhecidos os cursos de Geografia e Pedagogia, pelo Decreto Estadual 44.527..."

Os currículos dos cursos de licenciatura, entre eles Pedagogia, foram elaborados pelo Parecer 292 de 1962 e deveriam ter "além das disciplinas do bacharelado, Psicologia da Educação, Adolescência e Aprendizagem, Elementos de Administração Escolar, Didática, Prática de Ensino, sob forma de estagio supervisionado" (Lima, 2005, p. 154).

A partir de 1970, passariam a ser oferecidas no Curso de Pedagogia da FFCL, a Habilitações em Orientação Educacional, Administração Escolar 1º e 2º grau, Supervisão Escolar 1º e 2º grau, Inspeção Escolar 1º e 2º grau, Ensino das atividades e disciplinas práticas dos cursos normais (mínimo de 2200 horas, 3 a 7 anos), Supervisão Escolar 1º grau, Inspeção Escolar 1º grau (mínimo de 1200 horas, 1 ano e meio a 4 anos). (LIMA, 2005)

Esses cursos possuíam algumas disciplinas em comum (Sociologia Geral, Sociologia da Educação, História da educação, Filosofia da Educação, Didática), sendo que as demais disciplinas variavam de acordo com a habilitação.

As habilitações poderiam receber também os profissionais que já possuíam o curso de pedagogia e queriam se aperfeiçoar. A demanda pelo curso aumentou devido também às mudanças da LDB que requeria formação em nível superior para o exercício de funções que eram desempenhadas somente com o curso normal.

Atualmente, o curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", que fora instalado em 1989, visa formar o profissional com o seguinte perfil:

- professor polivalente com domínio do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação), relativamente à educação infantil, as primeiras quatro séries do ensino fundamental e às matérias pedagógicas do Curso Normal;
- capaz de conceber, executar e avaliar projetos educacionais/pedagógicos (coletivos e interativos), articulando ação-reflexão-ação (teoria e prática);
- crítico e participativo no âmbito educacional e social;
- exercer a docência no nível da Educação Infantil, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e nas matérias pedagógicas e nas disciplinas que se referem às metodologias da Alfabetização, da Matemática, dos Estudos Sociais, da Comunicação e Expressão e de Ciências, que fazem parte do currículo de formação de professores, em nível médio;
- planejar currículos e programas de ensino e/ou atividades para as quatro primeiras séries do ensino fundamental e para os cursos de formação de professores, em nível médio para a educação infantil;
- avaliar o curso e programas de ensino e/ou atividades das quatro primeiras séries do ensino fundamental, de cursos de formação de professores ao nível médio e da educação infantil;
- prestar assistência técnico-pedagógica ao desenvolvimento do ensino das disciplinas e/ou atividades das quatro primeiras séries do ensino fundamental, em cursos de formação de professores ao nível médio e da educação infantil;
- elaborar e coordenar projetos para o ensino e/ou atividades para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, em cursos de formação de professores ao nível médio e da educação infantil;
- participar de pesquisas pedagógicas de interesse para o ensino básico. [13]

Definindo-se como curso de licenciatura, no projeto pedagógico preconiza-se que a formação do professor de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental, das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio (Curso Normal) e para o Magistério Educação Infantil são seus principais objetivos. Para atingir esse objetivo, a estrutura curricular foi organizada de forma a possibilitar ao aluno conhecer, refletir e criticar a realidade social na qual está inserido; compreender a vinculação entre teoria e prática educativas e dessas com a prática social global no sentido da sua transformação; propor alternativas para os problemas de ensino existentes; e atuar no sentido de sua efetivação. Isto é, o curso e seu currículo visam atuar no sentido da superação da dicotomia entre conceber, executar e avaliar projetos educacionais/pedagógicos. (LIMA, 2005).

A partir dessa identidade, define-se como objeto de conhecimento/estudo do curso a educação escolar - objeto possível de ser problematizado em todas as disciplinas da estrutura curricular, favorecendo a formação de professores para educação infantil, para as séries iniciais do ensino fundamental e para as disciplinas pedagógicas do Curso Normal.

[13] Informações obtidas junto à Coordenação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP/ Presidente Prudente – SP.

Atualmente, o curso de Pedagogia possui 395 alunos matriculados, contando com os da habilitação para educação infantil. O curso já teve 14 turmas formadas no período diurno, que tem duração de 4 anos, e 13 turmas do período noturno, que tem duração de 5 anos. Seus alunos são compostos em sua maioria por mulheres, que soma um total de 91% de sua clientela. [14]

Tabela 02 - Sexo dos alunos do período diurno

Sexo	1º		2º		3º		4º	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Feminino	32	91,4	33	94,3	35	100	33	94,3
Masculino	03	8,6	02	5,7	0	0	02	5,7
Total	35	100	35	100	35	100	35	100

Fonte: Seção de Graduação da FCT/UNESP, 2007

Tabela 03 - Sexo dos alunos do período noturno

Sexo	1º		2º		3º		4º		5º	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Feminino	37	82,2	39	86,7	42	93,3	38	84,4	41	91
Masculino	08	17,8	06	13,3	03	6,7	07	15,6	04	9
Total	45	100	45	100	45	100	45	100	45	100

Fonte: Seção de Graduação da FCT/UNESP, 2007

No próximo capítulo apresentamos as questões relacionadas à metodologia da pesquisa utilizada. Num primeiro momento versamos sobre a história oral (HO), sua origem e sua contribuição para os estudos em educação. Posteriormente, tratamos da origem das Representações Sociais (RS), seus principais autores e vertentes, deixando claro que a linha utilizada na pesquisa é a proposta de Moscovici e Jodelet.

[14] Informações obtidas oralmente junto à seção de graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP/ Presidente Prudente, 2007.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A escolha do caminho a ser seguido ao longo de uma pesquisa representa, sem dúvida, importante passo para o sucesso do trabalho. Por se tratar de uma pesquisa de cunho social, optamos como melhor caminho para o seu desenvolvimento, a abordagem da pesquisa qualitativa, pois permite ao investigador uma maior aproximação do fenômeno estudado, através da interação entre sujeito pesquisador e sujeito pesquisado.

Segundo André (1989 p. 39):

> É captando o movimento que configura a dinâmica de trocas, de relações entre sujeitos – que por sua vez reflete os valores, símbolos e significados oriundos das diferentes instâncias socializadoras – que se pode visualizar melhor como a escola participa do processo de socialização dos sujeitos que são, ao mesmo tempo, determinados e determinantes. Todo esse processo se materializa no cotidiano, quando o indivíduo se coloca na dinâmica de criação e recriação do mundo. (ANDRÉ, 1989 p. 39)

Nesta pesquisa, foi utilizada a metodologia da história oral, que se preocupa em tornar científica a fonte oral. Nessa perspectiva, o pesquisador está diretamente relacionado com o processo da pesquisa, e cabe a ele a interpretação dos dados coletados, analisando o ponto de vista do grupo pesquisado, as significações elaboradas por ele, ou seja, no nosso caso, as representações construídas pelo grupo sobre a sua própria profissão. Por isso, neste tipo de pesquisa se insere a análise da interpretação com as falas dos sujeitos pesquisados.

Por ser uma pesquisa repleta de subjetividade e buscando captar esse movimento, foram usadas entrevistas semi-estruturadas com a intenção de ouvir o que as alunas egressas têm a dizer, tentando captar na esfera da subjetividade e do simbolismo suas representações sobre a profissão docente, explorando suas idéias e preocupações sobre o objeto pesquisado.

Sendo assim, utilizamos um mote para o início da pesquisa, que foi: O que é ser professora para você? Nessa frase está representado todo um simbolismo sobre a profissão docente, e não é dada nenhuma outra informação que possa direcionar o discurso. A partir do mote é possível transparecer no discurso as representações sobre a profissão e também o motivo de suas escolhas profissionais.

Posteriormente, o material coletado foi transcrito e analisado, fazendo-se uma conexão entre a teoria estudada e o discurso sobre a questão pesquisada.

No presente trabalho, foram entrevistadas 06 alunas egressas do curso de Pedagogia da FCT/UNESP, as quais têm seus perfis delineados no capítulo 4. A escolha dessas ex-alunas deve-se ao fato de suas diferentes trajetórias acadêmicas e profissionais, o que possibilitará analisar através de diferentes olhares a representação do que é ser professora para essas ex-alunas e também o motivo de suas escolhas profissionais.

3.1 - A História Oral

Todo ser humano tem uma história de vida com um valor social e histórico. Por isso, essa metodologia de pesquisa foi usada, pois através da experiência individual de cada sujeito pesquisado, pretendemos identificar as representações sociais deles sobre a profissão docente.

As histórias de vida coletadas através de entrevistas podem ser consideradas também História Oral (HO). Segundo a definição de Thompson a HO é a "interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências" (THOMPSON, 2002, p. 09).

A história oral é um método de pesquisa muito rico, porque possibilita um cruzamento interdisciplinar entre as várias áreas como a sociologia, antropologia, historiadores, cultura, literatura, etc. Assim, propicia o fortalecimento das pesquisas, apontando também uma tendência para os futuros trabalhos, pois com essa combinação interdisciplinar, permite uma maior fidedignidade dos dados.

A história de vida capta nas entrelinhas da história individual do sujeito analisado, vestígios que levam a uma melhor compreensão e interpretação da sociedade.

Outra peculiaridade da HO é o seu principal objetivo, que é "dar voz" aos que ficam à margem do poder, pois a história é contada por aqueles que detêm o poder da escrita e transmissão, e assim muitas vezes se transformam em "esferas ocultas" nos fatos históricos.

Desse modo, a HO se torna uma grande ferramenta para desvendar as lacunas, uma vez que dá voz às experiências vividas pelos marginalizados, ouvindo o outro lado da história, que muitas vezes não é contado, quer seja por interesses políticos ou sociais.

A história oral teve sua propagação mais significativa depois da Segunda Guerra Mundial. A primeira geração aparece nos Estados Unidos, nos anos de 1950, e tinha por objetivo coletar material para os futuros historiadores. Na América Latina, mais precisamente

no México, em 1956 surgem alguns documentos sonoros que relembram as recordações dos chefes da Revolução Mexicana. (JOUTARD, 1996)

A segunda geração tem origem na Itália em 1960 e apresenta como precursores o sociólogo Ferraotti e os antropólogos De Martini e Bosio, que usavam a história oral para reconstituir a cultura popular. A segunda geração dá um novo cariz para a HO que até o momento era vista como complementar do material escrito. Agora ela passa a ser vista como "uma outra história" que juntamente com a antropologia visa dar voz aos "povos sem história, iletrados, que valoriza os vencidos, os marginais e as diversas minorias, operários, negros e mulheres" (JOUTARD, 1996, p. 45).

Esse novo olhar sobre a história abala as estruturas tradicionais, e se torna uma história alternativa, que visa romper com a história acadêmica e com a historiografia. Mas, a HO não pretende de forma alguma deslegitimar a história escrita, e sim reafirmar que algumas lacunas podem ser esclarecidas pela HO, desde que o pesquisador/historiador tenha a sensibilidade para interpretá-la. Essa nova forma de história desenvolve e difunde-se de forma global, mas principalmente na Inglaterra com Paul Thompson.

A terceira geração teve sua origem depois de dois encontros internacionais sobre HO. O primeiro aconteceu em 1975, no XVI Congresso Internacional de Ciências Históricas de San Francisco, com uma mesa redonda intitulada: "A História Oral como uma Nova Metodologia para a Pesquisa Histórica". O segundo encontro aconteceu em Bolonha no ano de 1976 e foi considerado o 1º Colóquio Internacional de História Oral, com o título: "Antropologia e História: Fontes Orais" (JOUTARD, 1996, p. 46).

Essa geração é indicada pela crítica à ingenuidade e espontaneismo de que é marcada a HO. Mas, a HO continuou se propagando. Em 1975, na França, surgem projetos coletivos agrupando historiadores, etnólogos e lingüistas, e em 1980 é realizado o 1º encontro francês de pesquisadores orais.

Na América Latina ocorreu mutuamente o desenvolvimento da história política e da Antropologia. No Brasil, em 1975, é criada a Fundação Getulio Vargas, destinada a colher depoimentos orais de líderes políticos desde 1920.

Na Costa Rica, de 1976 a 1978, houve um concurso nacional sobre autobiografias camponesas. Cinco anos mais tarde é lançado um projeto que tem por finalidade, a partir de relatos orais da população local, reconstruir a história do país desde a época pré-colombiana.

Na Bolívia e Equador surgem pesquisas no mesmo modelo colombiano. Na Argentina, os projetos orais se multiplicam com o restabelecimento da democracia em 1983.

No Japão, somente a partir de 1986 são promovidos debates teóricos e historiográficos destacando a importância da HO para a História da Segunda Guerra Mundial.

A década de 1980 foi marcada pela proliferação dos colóquios internacionais, formando, desta forma, uma comunidade de história oral.

A década de 1980 é considerada por alguns historiadores o surgimento da quarta geração, ou melhor, eles enfatizam que é o ressurgimento da primeira geração, agora marcada pelo mundo pós-moderno de som e oralidade. Nessa fase, os programas televisivos que fazem documentários sobre história utilizam muito a história oral, que muitas vezes é substituída pela câmera de vídeo. (JOUTARD, 1996).

Ferreira e Amado (2006) afirmam que apesar de a História Oral emergir no cenário brasileiro nos anos de 1970, somente a partir de 1990 se tem uma expansão de seminários e cursos direcionados à discussão dos temas relacionados a HO. Esses seminários e cursos propiciaram o encontro entre pesquisadores de vários países, contribuindo para o debate e troca de experiências.

A criação da Associação Brasileira de História Oral (ABHO) foi um marco importante para a propagação da HO. Ferreira e Amado (2006, p. ix) ressalvam que a associação teve um papel relevante para:

> A divulgação dos programas e grupos de trabalhos existentes, a apresentação dos acervos de depoimentos orais já acumulados e das linhas de pesquisa em curso, bem como a listagem de publicações lançadas nos últimos dois anos representam uma contribuição da Associação que permite traçar um quadro bastante preciso da situação atual da história oral no cenário brasileiro. (FERREIRA E AMADO, 2006, p. ix)

Após essa cronologia histórica da HO, podemos ingressar agora numa discussão sobre as peculiaridades desse tipo de pesquisa, que cada vez mais se torna comum em pesquisas na área da educação.

No campo educacional, são cada vez mais freqüentes os estudos com métodos baseados em histórias de vida dos professores, com abordagens autobiográficas. Mas, o levantamento das histórias de vida pode também ser feito através de diários, documentos pessoais, correspondências, etc. A história individual traz o sujeito como objeto de estudo na sua singularidade, e este é o principal aspecto desta metodologia.

As histórias de vida, biografias e autobiografias possuem em comum o fato de todas elas serem baseadas na vida individual do sujeito. A autobiografia é a narração do sujeito sobre a sua própria trajetória de vida. A história de vida é o relato de um sujeito sobre a sua

vida através do tempo, com o intermédio de um pesquisador. Já as biografias são uma narração da história de vida de um sujeito feito por outro sujeito.

A história de vida parece ser o método mais eficiente do ponto de vista histórico e social, já que a fonte de pesquisa é o indivíduo que representa o seu tempo e o seu ambiente, o que permite ao pesquisador conduzir a entrevista fazendo as perguntas certas e retomar alguns relatos para esclarecer melhor algumas lacunas ajudando o entrevistado a rememorar fatos e eventos. Assim, há um maior controle e fidedignidade sobre as informações.

Com relação às autobiografias e biografias, não há essa possibilidade de retomada de informações, pois as experiências e eventos são contados por uma pessoa e devem ser aceitos como verdadeiros, até que outras fontes coloquem os relatos em questão. Para alguns pesquisadores, esses dois métodos são extremamente lacunares, pois muitas vezes as narrativas são simplistas e lineares, o que pode levar a imagens falsas, permeadas por decisões coerentes ou sem incertezas. Outra lacuna dos métodos biográficos e autobiográficos é que o narrador se coloca como sujeito ativo no seio social, e portanto não apenas descreve o social, ele se apropria, descreve, projeta e retraduz o social relacionando-o com a sua subjetividade.

Mas, há uma lacuna comum a esses três gêneros relatados; geralmente nesses depoimentos, “há escassez de atos errados ou imorais, de práticas injustas ou violentas, de comportamento fraudulento de quase todo tipo de parte do escritor” (PENEFF apud PEREIRA 2000, p. 124). Dessa forma algumas partes da história não são mencionadas para não causar um desconforto para o narrador, deixando algumas lacunas nos relatos.

Relacionada à História, a memória é um meio de preservação e retenção do tempo, tornando-se parte fundante das identidades individuais e coletivas, dando voz às partes menos privilegiadas da sociedade, transformando essas falas em escritos (THOMPSON, 2002).

A metodologia da História Oral necessita de um projeto elaborado pelo historiador para nortear o processo de rememorar e relembrar sujeitos históricos. Os depoimentos podem ser vistos como a construção e reconstrução de lembranças no tempo presente, e se constitui como parte da identidade coletiva, uma vez que a memória individual está intrinsecamente ligada à realidade social e histórica do depoente. Portelli (1997, p. 16) ressalta a importância de se respeitar as informações colhidas através da HO, pois “a memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados”.

Giglio & von Simson (2001) ressalva que:

> O uso do método biográfico, ou história oral, implica uma posição política em relação à realidade social, assim como em relação ao próprio ato de pesquisar; ainda, é preciso que se tenha claro que a construção do conhecimento pelo uso desse método é necessariamente feita da parceria entre o entrevistador e o entrevistado". (GIGLIO & von SIMSON, 2001 : 141)

Os documentos orais permitem abordar questões da identidade pela percepção das semelhanças e diferenças que são expressas pelas representações do passado.

Dentre as várias formas de memórias, há um destaque para a memória social ou histórica, que se consolida como processo social ativo com o intuito de produzir novas fontes e preservar a documentação existente. O historiador, ao se engajar na produção e preservação documental, retira da memória o seu caráter espontâneo, transformando-a em saber intelectual.

Maurice Hallbwachs (2004, p. 51) declara que a memória individual é oriunda da memória coletiva, pois a individualidade do sujeito está permeada pelos acontecimentos sociais. Por isso, a memória pode ajudar na criação de representações que estejam fundamentadas na percepção de outros indivíduos que compõem a coletividade. Sendo assim, Hallbwachs (2004, p. 55) acredita que a memória individual é concebida a partir de "um ponto de vista sobre a memória coletiva".

A memória individual está entrelaçada pela memória coletiva e a memória histórica. Hallbwachs (2004) ressalva que a memória histórica é essencial neste processo: "os quadros coletivos da memória não se resumem em datas, nomes e fórmulas, que eles representam correntes de pensamento e de experiência onde reencontramos nosso passado porque este foi atravessado por tudo isso" (HALLBAWACHS, 2004, p. 71).

A metodologia da História Oral possui um caráter heterogêneo e dinâmico, que permite captar o passado conforme a visão dos vários depoentes. Guedes-Pinto (2007, p. 04) nos adverte que "Encontramos um universo heterogêneo e procuramos nos relacionar com as narrativas através do seguinte modo: reconhecendo suas singularidades, percebemos algumas semelhanças, evitando toma-las como um grupo homogêneo... evitando generalizações".

O processo é complexo, e envolve as intersubjetividades na construção das evidencias históricas. Giglio & von Simson (2001) adverte que neste processo é muito importante:

> A relação de parceria, que é construída sobre uma base de confiança mútua e com um objetivo comum, transforma o pesquisador e o pesquisado. Freqüentemente eles não são os mesmos depois desse processo de troca de

> informações, sentimentos, visões de mundo e utopias. (GIGLIO & von SIMSON, 2001 : 149-150)

A memória é um material muito rico, que permite ao historiador fazer várias abordagens históricas, dando ênfase na visão individual ou na visão coletiva, no público ou no particular, etc. E, independente da visão que o historiador adotar, lhe será possível visualizar os substratos sociais que estão presentes nas entrelinhas da história oral, contribuindo para a construção da história individual ou coletiva.

3.2 – A Teoria da Representação Social

A teoria das Representações Sociais (RS) está em franca expansão, e também se encontra em processo de consolidação, com vários autores debatendo sobre o tema. Essa teoria, apesar de ter a sua origem na psicologia social, vem sendo utilizada em várias áreas, como a sociologia, história, antropologia, saúde e educação.

Mas, vem sendo muito utilizada para se compreender os fenômenos sociais. A teoria das representações sociais simplifica os objetos e os tornam familiares, por isso, elas surgem em função das práticas, comunicações e vivências em comum. (SÁ, 1998).

Por isso, o objeto estudado deve ter “relevância cultural” ou “espessura social” para o grupo em foco das representações sociais. O objeto deve comparecer na prática e conversação dos grupos.

Durkheim, sociólogo francês e preceptor da teoria das representações sociais, através da sua teoria das representações coletivas tentavam explicar os fenômenos socioeconômicos, através das práticas religiosas. Segundo o autor, os pensamentos elaborados pela sociedade demonstram a sua realidade, e estão diretamente relacionados a algum fato social.

Durkheim, em sua teoria, acreditava que as representações coletivas eram construídas pela sociedade no âmbito da sua realidade, ao se deparar com um fato social. Ele classifica essas representações de coletivas, porque os indivíduos que pertencem a essa sociedade possuem as mesmas representações, que não são relegadas a um plano individual, como se acreditara até então. Sendo assim, ele distingue o estudo das representações coletivas das

representações individuais, ficando a primeira como um campo de estudo da sociologia e a segunda como campo de estudo da psicologia. (MOSCOVICI, 2001).

Baseada nas representações coletivas de Durkheim é que surge a teoria da representação social, criada em 1961, na França, pelo psicólogo social Serge Moscovici, com a publicação de seu estudo *La Psychanalyse: Son image et son public*[15]. Os fundamentos de sua teoria têm como alicerce as Ciências Sociais. Conforme Farr (1995, p. 44) "Moscovici afirma que a noção de representação coletiva de Durkheim descreve, ou identifica, uma categoria coletiva que deve ser explicada a um nível inferior, isto é, em nível da PSICOLOGIA SOCIAL".

É desta idéia de representações coletivas proposta por Durkheim, que a teoria da representação social é elaborada por Moscovici, sendo que ele acredita ser mais correto estudar representações sociais do que representações coletivas. Segundo Moscovici (2001, p. 41) "o conceito de representação coletiva passou por muitas metamorfoses que lhe conferiram uma outra forma, uma coloração diferente".

Segundo Moscovici (2001), as representações sociais podem ser classificadas como uma forma sociológica da psicologia social, pois ao contrário do que propõe Durkheim, ele acredita que as teorias das representações sociais não estão dissociadas do mundo social e do mundo individual, tendo assim, uma interação entre os fundamentos psicológicos e sociológicos. Ele acredita que as representações são partes que estruturam o pensamento através das relações individuais e intra-grupal.

Moscovici apud Jodelet (2001, p.30) classifica as representações sociais em três dimensões:

- Informação: "organizações dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social"
- Campo de representação: diz respeito à organização dos elementos que formam a representação, idéia de imagem acerca do objeto representado, "modelo social"
- Atitude: orientações cognitivas e afetivas do sujeito em relação ao objeto da representação social, "juízo de valor". (Moscovici apud Jodelet 2001, p.30)

Por isso, Jodelet (2001, p.26) afirma que:

[15] A Psicanálise: sua imagem e seu público, em tradução livre.

> ... as representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir. (JODELET 2001, p.26)

Jodelet (2001) apresenta as representações sociais como uma forma de interpretação que permeia a nossa relação com o outro e com a sociedade, ordenando os comportamentos e as comunicações sociais. Pois, dessa forma, as representações são vistas como representações coletivas constituídas e portadoras de significações sociais, de formas de ver o mundo, de interpretações, etc.

Segundo a autora, nós temos a necessidade de nos mantermos informados sobre os acontecimentos que nos rodeiam, por isso necessitamos saber como nos comportamos, como dominar física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam, e é dessa forma, que criamos as representações.

As representações favorecem a interação do indivíduo com o mundo tanto físico quanto intelectual. O mundo é partilhado com os outros. Por isso as representações são importantes para o nosso dia-a-dia. Conforme Jodelet (2001, p. 17), essas representações podem ser denominadas de sociais, porque elas são divididas com outros atores sociais, que por sua vez irão influenciar no modo como se vão nomear e definir situações da realidade, interpretar essas situações, tomar decisões e finalmente tomar uma posição em relação a elas.

Sendo assim, Jodelet (2001, p. 22), em concordância com Moscovici, afirma que as representações sociais são consideradas uma forma psicológica e social de interpretação da realidade.

As representações são ancoradas em valores segundo o grupo social de onde partem essas significações, experiências particulares e afetivas do indivíduo, valores ideológicos e culturais. Jodelet (2001, p. 22) caracteriza as representações como:

> ... uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber do senso comum, ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto é tida como objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido a sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais. (JODELET, 2001, p. 22)

Para assegurar a transformação de um determinado conhecimento em representação social, há dois processos fundamentais que são denominados “objetivação” e “ancoragem”. São processos fundamentais para que se efetive a transformação de um objeto não-familiar em familiar. Há uma transferência do não conhecido para a vida particular do indivíduo, assim, ele pode realizar comparações e interpretações, permitindo transformar o que era imaginário em algo concreto.

A objetivação é o processo pelo qual o sujeito tenta transformar as suas abstrações em algo concreto e próximo de sua realidade, segundo Moscovici (2003, p.71) “objetivar é reproduzir um conceito em uma imagem”. Shimizu (2002, p. 83), citando Moscovici, complementa que “através deste processo, é tecido um modelo figurativo que penetra no meio social como uma fantasia de realidade, o que acaba por ter um aspecto de naturalidade, possibilitando ao objeto reapresentado sua existência concreta no seio das relações sociais”.

No processo de ancoragem, um determinado objeto é comparado com um paradigma de uma categoria que acreditamos ser a correta. O objeto adquire característica dessa categoria e é re-ajustado para se enquadrar nela. Ancorar, então, é classificar e dar nome a um determinado objeto com o intuito de representá-lo. No ato de ancorar, deixamos transparecer a nossa “teoria” de sociedade e da natureza humana, e nesse processo, ao categorizar e classificar um objeto estabelecemos uma relação negativa ou positiva com ele (MOSCOVICI, 2003).

Para Jodelet (2001), outro fator relevante na análise das representações sociais é considerar além do contexto de produção das representações, o lugar onde são produzidas essas representações, pois ele está diretamente ligado à cultura que influencia a elaboração das representações sociais, uma vez que cada cultura interpreta o mesmo fenômeno de formas diferentes.

Não podemos deixar de nos referirmos também às outras duas vertentes que tiveram sua origem através da teoria inicial proposta por Moscovici. A primeira vertente é elaborada por Willem Doise que tem uma perspectiva sociológica e possui como preocupação as condições de produção e circulação das representações sociais. Para o autor, a posição social do individuo é fator imprescindível para a formação da representação.

A outra proposta é elaborada por Jean Abric, que organiza as representações em torno de um núcleo central, que é originado através de uma palavra geradora. O autor define o núcleo central como o principal elemento da representação, sendo que os demais dependem diretamente dele e é através dele que se definem. Por isso, é o núcleo central que caracteriza a representação.

Sá (2000) afirma que Jodelet faz uma crítica à proposta de Abric. Ela acredita que esse método é muito artificial, uma vez que a palavra geradora acabar por induzir a criação de uma representação ao invés de identificá-la.

Portanto, a forma que as representações sociais serão abordadas na pesquisa pode ser definida com uma citação de Madeira e Alloufa (1996):

> ...em cada homem, o processo de construção de representações sociais envolve, a igual titulo, o cognitivo, o inconsciente, o afetivo, o emocional. [...] Assim, a representação de um objeto é, tanto a síntese possível a um dado individuo, num determinado tempo e espaço, de um processo no qual ele, em sua totalidade, está envolvido, quanto leva as marcas da inserção deste mesmo indivíduo na totalidade social. (MADEIRA e ALLOUFA, 1996, p. 15)

As representações sociais abordadas por essa ótica permitirá captar os valores, crenças, símbolos, normas e desejos que serão expressos pelos sujeitos da pesquisa através de seus discursos. Na análise dos dados coletados, fica evidente que esses discursos estão permeados por representações arraigadas no meio social, que por sua vez são apropriadas pelos sujeitos que através de suas trajetórias pessoais e sociais acabam por reconstruí-los.

Delineados os vieses metodológicos, passamos a elaboração do capítulo que tratará sobre a trajetória e o perfil d@s alun@s egress@s, e posteriormente a análise das entrevistas.

Capítulo 4

Perfil e trajetória profissional d@s alun@s egress@s do curso de Pedagogia da FCT/UNESP, formandos de 1989-2002 e 2004

Neste capítulo trataremos sobre a trajetória profissional d@s alun@s egress@s do Curso de Pedagogia da FCT/UNESP, os dados obtidos são oriundos da pesquisa "Profissão Docente: a trajetória profissional dos alunos egressos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, campus de Presidente Prudente"[16].

Os dados são referentes aos alunos formados nos anos de 1989 a 2002, e por ficar uma lacuna de 06 anos do período da pesquisa até o momento atual, optamos por fazer um levantamento sobre os alunos formados no ano de 2004 delineando as suas trajetórias profissionais, para refutar ou ratificar os dados anteriores.

A questão da trajetória profissional de alun@s egress@s do ensino superior tem-se mostrado um tanto quanto complexa, porque os estudos nessa área apresentam-se escassos, pois não há literatura que versa sobre a trajetória dess@s ex-alun@s.

No entanto, as Universidades já sinalizam uma preocupação para este fato. E a dificuldade para estudar e analisar o fenômeno deve-se também à pequena participação d@s egress@s, pois algumas instituições montaram alguns bancos de dados que visam mapear a trajetória dess@s egress@s, mas as respostas obtidas são muito irrisórias, não permitindo a montagem de um banco de dados consistentes.

Acreditamos que acompanhar a trajetória d@s alun@s egress@s é um fator relevante para as universidades, que poderão avaliar se as propostas de formação dos cursos estão sendo atingidas. Esses ex-alunos podem oferecer pistas para se pensar os seguintes itens:

- Oferecimento da qualidade do ensino em sua formação
- Uma possível adequação de currículos
- Se há exigências de novas competências no mercado de trabalho
- Desenvolvimento de novas habilidades e competências
- Visualização das diferentes situações profissionais

[16] Pesquisa realizada durante a minha graduação em Pedagogia, sob a orientação do Professor Dr. Alberto Albuquerque Gomes e Professora DRª. Yoshie Ussami Ferrari Leite, no ano de 2001-2003, financiada pela PIBIC-CNPq.

- Identificar as fragilidades e sucessos oferecidos pela formação

A partir da análise dos dados obtidos através da aplicação de questionários junto a@s ex-alun@s do Curso de Pedagogia, pudemos obter elementos e informações para construção de um perfil geral dos egressos do curso, bem como a trajetória profissional destes, visto que o objetivo do curso é formar profissionais capacitados a lecionar na Educação Infantil e no 1º e 2º Ciclo do Ensino Fundamental da rede pública.

A seguir estão dispostas as tabelas com os dados que definem o perfil e a trajetória d@s alun@s egress@s.

TABELA 04 – Sexo d@s alun@s egress@s do Curso de Pedagogia – 1989 - 2002

	SEXO	
	F	**%**
FEMININO	44	94
MASCULINO	3	6
NÃO RESPONDEU	0	0
TOTAL	47	100

FONTE: Pesquisa de campo - 2002

TABELA 05 – Sexo d@s alun@s egress@s do Curso de Pedagogia – 2004[17]

	SEXO	
	F	**%**
FEMININO	63	94
MASCULINO	4	6
NÃO RESPONDEU	0	0
TOTAL	67	100

FONTE: Pesquisa de campo - 2008

Quanto ao sexo d@s ex-alun@s é notável a feminização do curso, e este fato possui raízes históricas e sociais que envolvem as relações de gênero. Como se vê, 93% da sua população é composta pelo sexo feminino, e não há mudanças significativas de um período para o outro, sendo que há uma sensível mudança de apenas 1%.

[17] Nesta tabela esclarecemos que @s egress@s de 2004 somam no total 67, sendo que destes apenas 4 são homens. Mas, durante a pesquisa conseguimos contatar somente 40 egress@s, dest@s 39 eram mulheres e apenas 01 homem. Por isso, nas outras tabelas haverá diferenças numéricas.

TABELA 06 – Profissão que @s egress@s exercem atualmente – 1989 - 2002

CATEGORIA		
	F	**%**
PROFESS@R	31	66
DIRET@R	3	6,3
COMERCIANTE	1	2
COORDENADOR PEDAGÓGICO	2	4,2
OUTROS[18]	10	21
TOTAL	47	100

FONTE: Pesquisa de campo – 2002

TABELA 07 – Profissão que @s egress@s exercem atualmente – 2004

CATEGORIA		
	F	**%**
PROFESS@R	29	72,5
DIRETOR	0	0
COMERCIANTE	1	2,5
COORDENADOR PEDAGÓGICO	2	5
OUTROS	8	20
TOTAL	40	100

FONTE: Pesquisa de campo – 2008

A tabela 06 confirma os dados da anterior (tabela 05). Podemos notar que 66% (1989-2002); 72,5% (2004) dos pesquisados atuam na área educacional, enquanto que os outros 21% (1989-2002); 20% (2004) exercem as mais variadas profissões. Com estes dados fica evidente que grande parte dos alunos consegue ingressar no mercado de trabalho na área educacional, principalmente como professores, o que mostra que o curso vem atingindo sua meta, que é formar professores e inseri-los no mercado de trabalho.

[18]. Sob o título “Outras atividades” identificamos: agente de segurança, agente de controle de vetores, estagiária, dona de casa, auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI), aposentado, produtora artística, professora de Italiano, além de alguns alunos desempregados.

TABELA 08– Tipo de influência que obteve na escolha profissional – 1989 - 2002

CATEGORIAS[19]		
	F	**%**
PAIS	16	27,6
PROFESSORES	10	17,2
IRMÃOS	2	3,5
AMIGOS	7	12
NINGUÉM	23	39,6
TOTAL	58	100

FONTE: Pesquisa de campo - 2002

TABELA 09– Tipo de influência que obteve na escolha profissional – 2004

CATEGORIAS		
	F	**%**
PAIS	13	21,3
PROFESSORES	19	31
IRMÃOS	5	8,2
AMIGOS	9	14,7
NINGUÉM	15	24,6
TOTAL	61	100

FONTE: Pesquisa de campo - 2008

No item sobre a escolha profissional percebemos que houve as mais diversas fontes de influências para que @s ex-alun@s optassem por esta carreira, mas a grande maioria afirma ter recebido influência dos pais e de seus antigos professores.

TABELA 10 – Desempenho pessoal no Curso – 1989 - 2002

CATEGORIA		
	F	**%**
ÓTIMO	8	17
BOM	34	72,3
REGULAR	5	10,6
FRACO	0	0
TOTAL	47	100

FONTE: Pesquisa de campo – 2002

[19]. É importante frisar que o número de respostas de algumas tabelas não corresponde ao número de entrevistados, pois em determinadas questões há mais de uma resposta por aluno.

TABELA 11 – Desempenho pessoal no Curso – 2004

CATEGORIA		
	F	**%**
ÓTIMO	6	15
BOM	30	75
REGULAR	4	10
FRACO	0	0
TOTAL	40	100

FONTE: Pesquisa de campo – 2008

Na Tabela 09 e 10 notamos que as respostas para o desempenho pessoal no curso foram boas, mas mesmo assim afirmaram que poderiam ter aproveitado mais a universidade, pois conforme as repostas faltaram tempo para o desenvolvimento de projetos e participação em mais eventos, mesmo com um significativo envolvimento nas atividades de extensão. Alguns julgaram o seu desempenho no curso como ótimo e uma pequena parcela responde que o seu desempenho foi regular, devido à falta de tempo para realizar as atividades proporcionadas pela faculdade tanto em sala de aula quanto extra-sala.

A partir dos dados analisados, foi possível traçar o perfil e a trajetória d@s alun@s egress@s do curso, o que também possibilitará que façamos algumas projeções acerca das representações e expectativas que esses alunos tiveram em relação ao curso e ao seu campo de atuação profissional, que é a área da educação.

Pudemos observar o seguinte perfil:

- 93,5% d@s ex-alun@s investigados são do sexo feminino
- 65,5% d@s egress@s trabalham na área educacional, principalmente como profess@res.
- 58% respostas afirmam que receberam influência dos pais e de antigos professores na sua escolha profissional

4.1 – Perfil das egressas entrevistadas

As sete alunas egressas entrevistadas foram bem acessíveis e se prontificaram a colaborar com a pesquisa. As entrevistas foram realizadas na casa das egressas, pois desta forma elas se sentiram mais confiantes para expor suas experiências que levaram a uma construção da representação social sobre "o que é ser professora" e como elas percebem as relações de gênero na profissão docente.

As egressas acabaram confirmando e ao mesmo tempo desmitificando alguns dos problemas que envolvem a profissão docente abordados na pesquisa. Nas entrevistas solicitou-se que as entrevistadas contassem o que é ser professora. A partir desse mote iríamos entrando na questão da feminização do trabalho docente.

Das entrevistadas apenas uma não construiu uma narrativa sobre a questão, pois se mostrou muito insegura, o que limitou a sua fala.

As narrativas poderiam ter sido mais ricas de detalhes e experiências pessoais no dia-a-dia da sala de aula, porque o gravador se torna um limitador para as falas, pois quando era desligado surgiam muitas histórias de vivências e angùstias pessoais na sala de aula. Angùstias com relação ao trabalho docente, mas sempre demonstrando o seu compromisso com a educação e com o conhecimento e aprendizado do aluno.

As entrevistas foram transcritas e devolvidas para suas respectivas entrevistadas, pois uma das peculiaridades da história oral é a devolutiva dos relatos para que eles possam ser modificados pelos seus depoentes. Não houve mudanças significativas, apenas algumas correções com o intuito de deixar as falas mais compreensíveis.

O aluno é o combustível que move essas professoras despertando nelas a necessidade de se buscar uma formação contìnua que permitirá um maior empenho para modificar a realidade a partir do seu local de trabalho.

A seguir delinearemos o perfil de cada uma das entrevistas:

Entrevista 01 - Ana[20]

Ana foi formada no CEFAM (centro de formação para o magistério) em 1991, é professora da rede municipal de ensino faz 14 anos. Tentou concluir o curso de Pedagogia em 1994, mas, por problemas pessoais abandonou-o por duas vezes até que

[20] Todos os nomes são fictícios para manter a privacidade e a integridade das entrevistadas

jubilou. No entanto, prestou vestibular novamente e em 2003 conseguiu realizar o sonho de se formar em Pedagogia. Ana vai além de sua formação em pedagogia e ingressa no curso de Mestrado em Educação. Atualmente exerce a docência junto às séries inicias do ensino fundamental e leciona em um curso de Pedagogia de uma universidade particular da cidade.

Entrevista 02 – Bianca

Bianca leciona na rede municipal de ensino faz 32 anos. Formada pelo Cefam, concluiu o curso de Pedagogia em 1994 como uma forma de dar continuidade aos estudos. A sala de aula sempre foi prioridade em sua carreira docente, por isso recusou várias vezes o convite para ser diretora de sua escola. Para Bianca o fascínio da docência està no cotidiano da sala de aula, onde pode perceber o progresso dos alunos e verificar a evolução dos projetos desenvolvidos.

Entrevista 03 – Débora

Débora atua como professora da rede municipal de ensino há 05 anos. Não cursou o CEFAM ingressando direto no curso de Pedagogia, no qual se forma no ano de 2003. A princípio declara que sua opção pelo curso se deu porque gostava da área da educação, e com a oportunidade de fazer parte de um projeto de extensão na faculdade acabou confirmando o seu gosto pela docência. Mas, conversando depois com ela, descobrimos que possui uma tia também formada em pedagogia na UNESP e trabalha como coordenadora pedagógica na rede municipal de ensino, e que, por fazer muita referência a ela, acreditamos que possa ter influenciado também em sua escolha profissional. Seus planos para a carreira docente extrapolam a sala de aula; já fez um curso de psicopedagogia para auxiliar a sua prática em sala de aula. Pretende prestar concurso para diretora.

Entrevista 04 – Jaqueline

Jaqueline terminou a graduação em Pedagogia no ano de 2003 e leciona na rede de ensino de Teodoro Sampaio há 05 anos. Esta narrativa foi feita com muita disposição, pois as condições de trabalho na escola em que atua são muito precárias. Sua entrada na sala de aula foi conflituosa, tanto com os agentes escolares como com a população local. Mas, as condições de seu local de trabalho não a deixam esmorecer, ela se utiliza desses problemas para fortalecer a sua permanência na sala de aula. Pois, como

ela mesma diz “alguém tem que enfrentar esta batalha”. Podemos perceber o seu envolvimento com os alunos e o engajamento de cada dia tentar superar aqueles obstáculos cotidianos. A princípio, suas aspirações para o plano de carreira não extrapola a sala de aula, envolvendo-se apenas em atividades oferecidas pela diretoria de ensino de sua região.

Entrevista 05 – Fernanda

Fernanda é atualmente Professora Drª de uma Universidade Estadual. Cursou o CEFAM (Centro de Formação para o Magistério) no ano de 1989-1992, pois a docência sempre foi um sonho. Conclui o curso de pedagogia no ano de 1996, no ano seguinte ingressou no curso de mestrado, que foi concluído em 1999. No ano de 2001 começa o doutorado, concluindo-o em 2005. Mas, durante este período de formação, foi professora de educação especial, magistério, Pré-escola e em várias instituições de Ensino Superior particulares, até se efetivar como professora Drª numa Universidade Estadual.

Entrevista 06 – Denise

Denise não atua como professora. Sua escolha pelo curso de Pedagogia, onde se graduou no ano 2000, se deu pela impossibilidade de cursar outra faculdade (Direito). No entanto, já teve experiência com a sala de aula, trabalhando como professora estagiaria por três anos. Pudemos perceber que as suas experiências no ambiente escolar foram um tanto conflituosas, o que fez com que ela se afastasse da profissão. Diferente das outras entrevistadas, ela não vê a docência como uma profissão dirigida ao gênero feminino, acreditando que tanto homens e mulheres devem exercer a profissão. Hoje trabalha como frentista num posto de gasolina. Suas perspectivas para o futuro é fazer um mestrado para lecionar no ensino superior, visto que desde a graduação sempre gostou de pesquisar. Por isso, ela diz não ter abandonado totalmente os seus 04 anos de graduação em pedagogia.

Entrevista 07 – Elisângela

Não atua na área da educação. Escolheu o curso de Pedagogia, onde se graduou em 2001, pela facilidade de acesso à faculdade e também pela impossibilidade cursar Medicina. Devido a esse fator percebemos que ela associa muito a profissão docente a

profissão do médico, talvez numa tentativa de dar ao curso escolhido o mesmo status da profissão que não pode exercer. No seu relato revela também que nunca pensou em ir para a sala de aula, no entanto não soube explicar o fato de cursar pedagogia e não pensar em trabalhar na área de atuação deste curso. Hoje exerce um cargo de confiança na prefeitura de sua cidade e possui uma loja no comércio de sua cidade.

CAPÍTULO 5

As vozes das egressas do Curso de Pedagogia da FCT/UNESP

Neste item, analisaremos as entrevistas realizadas com as alunas egressas do curso de Pedagogia da FCT/UNESP. O mote que balizou as narrativas das professoras, já sinalizados no capítulo 3, foi o seguinte: O que é ser profess@r para você?

De certa forma, as narrativas acabaram confirmando algumas questões investigadas no referencial teórico abordado na pesquisa, referentes às representações sociais que foi construída histórica e socialmente sobre a imagem d@ profess@r. Alguns depoimentos externalizam a questão da feminização do magistério, sua interferência ou não na atuação docente e como as alunas egressas percebem ou não a feminização da sua profissão.

Nas entrelinhas dos discursos observamos que as questões históricas e sociais construídas no imaginário sobre o que é ser profess@r permeiam também o imaginário das alunas egressas, quando elas exteriorizam através de suas falas, representações que circulam socialmente sobre a suposta inclinação feminina para a docência, porque seria uma extensão das atividades domésticas:

> Para ser professora tem que gostar muito de crianças, tem que ser como a minha primeira professora a Dona Neide. Mas, ela naquela época era uma ótima professora de ensino tradicional, mas uma professora assim, ela nos conhecia, conhecia a nossa família. Mas, ser professora para mim é uma tarefa apaixonante, difícil que exige muito estudo, muito profissionalismo. (Ana)

Nesse depoimento transparece a construção do que é ser professor (a) no passado, como antiga aluna, e no presente, como professora. A história oral permite captar esse movimento de construção e reconstrução de um determinado objeto, essas (re) construções são oriundas das lembranças no tempo presente (THOMPSON, 2002).

Assim, podemos articular a história oral com as representações sociais, segundo Sá (1998) as representações surgem em função das práticas, comunicações e vivências. Isso fica evidente no discurso das egressas. Guedes-Pinto (2007) salienta que a História Oral está articulada ao processo de rememoração, onde o sujeito passa a relatar o seu passado e o

presente ao pesquisador. Dessa forma, as alunas egressas “ao contarem os processos de formação pessoal e profissional... refizeram seus percursos, muitas vezes ressignificando concepções e reformulando crenças” (GUEDES-PINTO, 2007, p. 02). Esse fato fica explícito nas narrativas.

Primeiramente, o que fica claro é a afetividade da antiga professora dela com os alunos, que se deve ao fato de a docência ser caracterizada como um sacerdócio devido a tradição religiosa do ato de ensinar. Almeida (1998) afirma que estes atributos (pureza, doçura, moralidade cristã, generosidade, etc) da profissão docente foram alocados para a mulher. Esta primeira representação do exercício do magistério foi construída durante a sua vivência como aluna no passado.

Posteriormente, no presente, não é mais suficiente apenas “gostar de crianças”; é necessário ter uma formação contínua (estudo e profissionalismo), que irá dar toda a base para o exercício da docência. Ela passa a se perceber como uma produtora de cultura e não mais como uma transmissora de saberes escolares, competências e habilidades. Esse “profissionalismo” certamente está relacionado à sua prática pedagógica, que vive em permanente construção, o que exige uma postura reflexiva do professor.

As falas que nos remetem à questão da profissionalização docente sinalizam que as alunas percebem-se como profissionais que vivem em uma constante busca pelo seu aperfeiçoamento como profissionais mais engajados. E que apesar de se considerarem como profissionais não percebem, este reconhecimento da sociedade. Esses aspectos se evidenciam quando elas expressam:

> Eu já trabalhei como estagiária, mas parei porque é muita bucha e muito mal remunerado. (Denise)
>
> O professor deveria ter mais condições para se dedicar integralmente a sua profissão porque ele esta trabalhando com vidas, com formação e não é fácil, se os salários fossem melhores talvez isso fosse possível. (Bianca)

Pelos depoimentos percebemos que de certa forma a desvalorização da profissão docente esta sempre relacionada à questão salarial. Esse processo faz parte de um sentimento que @s profess@res carregam consigo, pois podemos inferir que na medida em que a profissão é desvalorizada socialmente os professores e sentem desvalorizados também.

Mas, fica claro também que @s profess@res buscam uma autovalorização, ultrapassando esse pouco status social da profissão, pois se a categoria profissional não se

empenhar para desmontar a imagem criada socialmente, não haverá possibilidades de um reconhecimento social da profissão.

Outro aspecto presente nas entrevistas que ressalvam a desvalorização da profissão foram as condições de trabalho, que estão relacionadas à falta de materiais nas escolas e o acúmulo de tarefas:

> E no caso da profissão docente há uma sobrecarga de tarefas, e a mulher ainda tem que cuidar da casa e dos filhos. (Denise)
>
> ...a gente tem que acumular, acumular carga, a gente traz muito serviço pra casa. E a gente que é mulher ainda tem que acumular os serviços domésticos. (Bianca)
>
> Passamos por muitas dificuldades, dou aula numa escola afastada da cidade, pode-se dizer que é na zona rural. Falta muita coisa, merenda para as crianças, material, estrutura escolar. (Jaqueline)
>
> O aluno vem para sala de aula sem material, isto é muito complicado. O professor tem que saber lidar com isso. Porque muitos alunos não tem mesmo condições de comprar. (Bianca)

Para Arroyo (2000, p. 190) a percepção e busca por esse profissionalismo podem refletir também uma busca por melhores condições de trabalho e melhor desenvolvimento organizacional da escola, “poderia ser a percepção dos docentes da necessidade de incorporar um reconhecimento social, uma identidade coletiva que sempre lhes fora negada”.

As idéias de Arroyo (2000) estão presentes nas falas das egressas, e logo em seguida elas justificam que apesar de a profissão ter essas “dificuldades”, elas se sentem de certa forma recompensadas, ou seja, sentem um reconhecimento pelo menos por parte dos alunos.

> Mas, mesmo assim eu me sinto muito feliz quando no fim do ano os alunos fazem um cartão de natal e me entregam. Ali esta o trabalho de um ano todo. Por isso, que vale a pena continuar na profissão. (Jaqueline)
>
> A melhor parte da profissão é a sala de aula. Ali você percebe o desenvolvimento do seu trabalho. Além de ser muito prazeroso ver a evolução dos alunos. (Bianca)
>
> Então, ser professora para mim é uma tarefa apaixonante. Nós passamos por muitas dificuldades, falta de estrutura e problemas na escola. Porém, eu adoro ser professora. (Ana)

A questão da falta de estrutura que se percebe para o exercício da profissão remete à questão da formação docente. O Curso de Pedagogia da FCT/UNESP visa propiciar uma formação polivalente, contemplando esse aspecto, visto que mesmo sem estrutura adequada as alunas egressas conseguem desempenhar o seu trabalho.

Assim, fica evidente a importância do curso de Pedagogia na formação dessas profissionais. Elas percebem que os diferentes aspectos vivenciados na prática são uma alavanca para a sua busca contínua para a reflexão e a construção de novos saberes e competências profissionais.

Outro fator presente na fala das alunas é a questão burocrática que permeia o ambiente escolar, que é visto como um empecilho para que se desenvolva a autonomia profissional e projetos no ambiente escolar.

> Por exemplo, você montava um projeto X levava para a coordenação, ele voltava outro diferente daquilo que você propôs, porque tem muita burocracia. (Denise)
>
> A escola é muito burocrática. Nós montamos um projeto e ele volta outro totalmente diferente da proposta inicial. (Bianca)
>
> O ambiente escolar é muito burocrático, eu acredito que não há necessidade para tanto. Isto acaba inviabilizando as propostas de projetos porque demora muito. (Débora)

No que concerne à questão da escolha profissional, nas entrevistas transparece num primeiro momento, que foram de livre e espontânea vontade as suas escolhas profissionais, mas logo em seguida observa-se a influência de uma professora das séries iniciais (a primeira professora) e da família, esse discurso está presente na falas de todas egressas que exercem a docência.

> Eu sempre quis ser professora. Por influência da minha mãe, dos meus pais e por influência da minha primeira professora. (Ana)
>
> Eu sempre quis ser professora, por causa de uma professora minha da quarta série. Eu ficava olhando ela e dizia: quando crescer vou querer ser professora como ela. (Bianca)
>
> Eu sempre gostei da área da educação, por isso optei por ser professora. (Débora)

Em outro depoimento a escolha profissional sempre foi um sonho.

> Eu sempre quis ser professora desde criança. Eu brincava de ser professora tinha lousa e dava aulas para os meus irmãos. E eu sempre admirei muito minhas professoras. (Fernanda)

> Eu sempre ajudei minha mãe a cuidar das minhas irmãs mais novas. Mas, eu sempre quis ser professora. (Jaqueline)

Percebemos que essas escolhas profissionais estão relacionadas em um contexto que vai diretamente de encontro com as expectativas tanto pessoais quanto familiares, a influência da professora e dos pais foram determinantes para a escolha profissional. Posteriormente, percebemos que a característica e história familiar de certa forma acabaram por contribuir na escolha da profissão.

Nas duas falas está presente a questão do cuidado e da maternagem, que sempre foram características atribuídas aos profissionais da educação. Uma das egressas se coloca um valor materno ao revelar que sempre ajudou sua mãe a "cuidar" das suas irmãs mais novas.

As instituições e agentes que estão diretamente envolvidos com o indivíduo, acabam lhe atribuindo uma identidade que conjuntamente com sua trajetória social e pessoal, terminam por elaborar uma identidade que não está dissociada da representação que os demais sujeitos sociais têm da profissão docente. Para Dubar apud Lopes (2001) a formação da identidade possui um caráter biográfico e relacional.

Assim, podemos perceber que o discurso dos sujeitos da pesquisa está permeado pelas representações que são veiculadas na sociedade. Moscovici (2001) ressalva que as representações criadas socialmente sobre um determinado objeto são também apropriadas pelo sujeito que através de suas vivência e história pessoal e social reconstrói esse objeto. Guedes-Pinto (2007, p. 03) nos chama a atenção para o fato de que a "...a memória desempenha o papel de catalisadora, carregando com ela um grande potencial transformador".

Colaborando com idéias de Guedes-Pinto (2007) percebe-se a importância da memória para a construção das representações sociais, pois "... ao rememorar, o sujeito narrador reconstrói suas lembranças, refaz seu passado e re-projeta seu presente e futuro" (BOSI apud GUEDES-PINTO, 2007, p. 02).

Com relação às egressas que não exercem a profissão docente, elas são claras ao afirmarem que o Curso de Pedagogia não foi sua primeira opção. E por impossibilidade de cursarem outra faculdade, acabaram optando por Pedagogia.

> Quando eu pensava em cursar uma faculdade, eu pensava em Direito. Mas, acabei indo para o caminho da educação, mas pensei se eu não gostar do curso eu desisto. (Denise)

> Pedagogia não foi minha primeira opção. Eu pensava em fazer medicina. Mas, não pude cursar medicina, acabei fazendo Pedagogia. (Elisângela)

Ao serem indagadas sobre a feminização da profissão docente afirmam que para o exercício da docência se fazem necessárias qualidades ditas femininas, mas no decorrer do discurso acabam incorporando a estas qualidades o compromisso com a formação do cidadão e da constante busca pelo aperfeiçoamento profissional.

> As mulheres têm mais inclinação para a docência porque são mais pacientes, têm mais afetividade com os alunos... Mas ser professora não é uma tarefa fácil exige muito estudo e dedicação. (Bianca)

> Para ser professora tem que gostar do que faz, tem que gostar das crianças, porque tudo que se faz com gosto se torna prazeroso. É importante também buscar sempre o aperfeiçoamento profissional. (Jaqueline)

> As mulheres possuem mais sensibilidade do que os homens na sala de aula. Sabem lidar melhor com as situações que surgem cotidianamente, os homens são muito práticos. (Débora)

È importante frisar que Denise e Fernanda têm uma percepção diferenciada em relação à feminização da profissão docente. Elas acreditam que a docência “deve e pode” ser uma atividade realizada tanto por homens e mulheres, mas que a própria escola rejeita o sexo masculino como professor. Marília Pinto de Carvalho (1998) diz que muitos professores (sexo masculino) portam também essas qualidades de cuidados e afetos, geralmente atribuídos ao feminino e à idéia de transferência dos ideais de maternidade para o trabalho de educação de crianças, que foram desenvolvidas a partir de uma “cultura feminina”.

Essa questão nos remete à problemática de que a profissão docente é uma carreira masculina, onde os homens galgam postos de comando e raramente assumem uma sala de aula nas séries iniciais.

> E hoje muitos homens não entram (na sala de aula) por preconceito e por medo do que as pessoas vão pensar deles. Porque ele entra na sala de aula e vai falar: eu estou dando aula em uma sala de crianças; e até mesmo a própria escola rejeita ele. Ele pode dar aula de Física, Matemática e Educação Física, mas nas séries iniciais já vão questionar a sexualidade dele. (Denise)

> Eu tenho alguns alunos orientando meus que eles me dizem que gostam da idéia de ensinar, mas eles tem um certo receio de como eles serão recebidos dentro da escola pelos pais, essas coisas. (Fernanda)

As egressas declaram entender que a mulher é mais capaz para exercer um trabalho que exige cuidados, carinho, atenção etc. (daí a feminização) e que isso não é necessariamente ruim e também que os homens professores podem ter essas capacidades. Também indicam entender que as famílias não compreendem que isso seja possível e por isso têm mais dificuldade em aceitar um professor (homem).

As relações de gênero aparecem no discurso das entrevistadas quando elas mencionam a questão do curso ser considerado de “espera marido” e o fato de ser freqüentado por muitas mulheres.

> O curso de pedagogia é considerado um curso de espera marido (risos), isto deve ser pela grande quantidade de mulheres que fazem pedagogia. (Jaqueline)
>
> A minha sala sempre foi só de mulheres. Por conta do próprio salário, os homens se afastaram do magistério. (Ana)
>
> Na minha sala a maioria eram mulheres. (Elisângela)

Podemos perceber que as relações de gênero sempre são percebidas de alguma forma, que geralmente é associada à quantidade de mulheres, quando ele deveria ser entendido como uma compreensão da organização social a respeito das diferenças sexuais. Lagarde (1992) nos adverte que geralmente as pessoas associam o gênero como referência às mulheres.

O gênero é o que estabelece significados para as diferenças corporais, o que significa que gênero não é apenas uma forma de ver as diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres. (SCOTT, 1998).

Uma das entrevistadas deixa transparecer também em seu discurso um dos prováveis motivos para a feminização e desvalorização profissão docente, que é a questão salarial.

> ... porque geralmente as mulheres ganham menos que os homens, esse pode ter sido o motivo da maior presença da mulher na profissão, com o afastamento dos homens para empregos com salários melhores. (Denise)

Campos (1990) alega que somente essa questão salarial não se sustenta, ela deve ser articulada conjuntamente com o crescimento urbano e econômico que propicia a geração de empregos, assim como, a passagem de duração do magistério de 3 para 4 anos.

Apple (1998, p.15) afirma que a feminização do magistério está intrinsecamente relacionada “a um processo de trabalho articulado a mudanças, ao longo do tempo na divisão sexual do trabalho e nas relações patriarcais e de classe”.

Em outro discurso pudemos perceber que a docência apesar de ter sido na sua origem ministrada essencialmente por homens, atualmente as pessoas não aceitam nas séries inicias do ensino fundamental a presença do gênero masculino como professores.

> Eu vejo muito presente no meu local de trabalho a questão de que a mulher tem que ser professora porque é característica dela. Está ligada muito com a maternidade. A mulher acolhe porque é, ou será mãe. O homem não, já é mais “brutão”, mais “fechadão”. Já causa aquela impressão nas mães: vou deixar meu filho de cinco anos com um professor! (Ana)

> Porque as mulheres levam mais jeito para cuidar das crianças, eu acredito que uma mãe não gostaria de ver seu filho de primeira a quarta série tendo aulas com um homem. (Elisângela)

5.1 Conclusões Preliminares Relativas às Entrevistas

No capítulo anterior, pudemos perceber como as alunas egressas constroem as representações sociais sobre a profissão docente e como elas percebem as relações de gênero nesta categoria.

As experiências individuais de cada uma contribuíram para a construção dessas representações, que reproduzem praticas e significados que são construídos e consolidados historicamente. Percebe-se que a escola ainda permanece com padrões sociais rígidos quando revela em seu interior uma segregação nítida entre o sexo masculino e o feminino, padrões esses que podem ser percebidos com a ausência do gênero masculino nas séries iniciais do ensino fundamental.

As próprias egressas incorporam o discurso que relaciona o magistério ao cuidado, benevolência, doação, etc. Mas, revelam também que a profissão docente extrapola esses estereótipos, quando passam a se reconhecer como profissionais. Dessa forma, em seus discursos podemos perceber que a imagem d@ profess@r extrapola a função de transmissão de saberes, ela/e deve se engajar na formação de alunos críticos favorecendo o exercício da cidadania.

Assim, notamos nos discursos um emaranhado que envolve os elementos de profissionalização relacionados a uma imagem marcada por uma grande afetividade. O que é

“ser profess@r” foi vista de uma forma positiva (formação pessoal dos alunos, intelectual, política, social, etc.) embora seja pouco valorizada.

Nos discursos há várias referências às competências habilidades, e saberes que deve portar o profissional profess@r, indicando as representações acerca de suas condições de trabalho enquanto profissionalidade. A busca por esse profissionalismo revela-se como uma nova e velha meta a ser alcançada pela profissão docente, visando a um maior status social, através do reconhecimento social da profissão, uma melhoria salarial e nas condições de trabalho.

Nos tempos atuais delegam-se muitas funções para a escola, e isso conseqüentemente exige novas tomadas de decisões por parte d@s profess@res. Essas novas exigências recaem sobre a figura desses que, sem dúvida, são os principais agentes no sistema escolar, seja como transmissores de conhecimentos sistematizados ou como concretizadores da escola contemporânea que visa à formação de cidadãos críticos.

Este processo pode ser percebido quando as egressas revelam que dentro da escola acabam assumindo funções que não competem a sua alçada. O papel da família de educar a criança fica sob a responsabilidade da escola, ou seja, d@s profess@res, que devem saber conciliar esses fatores atrelados à falta de recursos materiais no ambiente escolar.

Percebemos que o papel d@s profess@ não está definido e nem é valorizado, espera-se que o profissional docente desempenhe funções que extrapolam as sua função de mediador entre o aluno e os conhecimentos específicos, visto que, de uma forma consciente ou não, ele transmite também normas, valores, padrões de comportamentos para a vivência em sociedade. Mas, ao mesmo tempo não são dadas as mínimas condições para que ele possa desenvolver a sua função.

Na pesquisa desmistificamos também o discurso de que a presença feminina se tornou maciça na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, porque ele foi um trabalho rejeitado pelo homem. Em geral, as egressas não demonstraram entender que a feminização na profissão existe por que se entende “coisa de mulher” é algo menor e menos qualificado. Avaliaram que a desvalorização do trabalho d@ profess@r tem pouco a ver com o fato de serem mulheres a desempenhá-lo.

A escolha profissional d@s entrevistad@s revelam que as que exercem atualmente a profissão docente optaram por cursar Pedagogia por influência de suas antigas professoras ou familiares, mas que esta foi uma escolha decorrente de suas experiências pessoais e escolares. As que cursaram Pedagogia e não trabalham na área educacional afirmam que escolheram

esse por impossibilidade de freqüentar outro curso. E que se não gostassem da área, trilhariam outros caminhos no mercado de trabalho, o que de certa forma foi concretizado.

Portanto, verifica-se a autonomia com relação à escolha profissional, pois as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais propiciaram uma participação maior das mulheres no mercado de trabalho.

Percebemos nas entrevistas que as condições para o exercício da docência na atualidade ainda são adversas, esmagadas pelo excesso burocrático dentro do ambiente escolar, descaso do poder público em fazer políticas que viabilizem um melhor desempenho do trabalho docente, o acumulo de funções, como, por exemplo, a jornada dupla de trabalho que deve ser articulada com a função de dona de casa e mãe.

Mas, essas professoras não abandonam sua profissão por acreditarem no seu compromisso com a educação e na sua capacidade de superar a cada dia esses empecilhos, buscando uma forma de trabalho condizente com as suas necessidades e também as necessidades dos alunos.

CONCLUSÕES

Percebemos pelo discurso das alunas egressas que, assim como tratamos no capítulo 1, ainda há uma busca pela profissionalização docente. Essa busca se refere a um reconhecimento social da profissão. Sarmento (1994) ressalva que a profissionalidade envolve saberes e valores próprios, assim como um reconhecimento social que é confirmado pelo Estado.

O reconhecimento por parte do Estado estaria refletido na melhoria das condições de trabalho, envolvendo também as questões salariais. Há um acúmulo de funções que não favorece a dedicação d@ profess@r pelo aperfeiçoamento profissional, sendo que essas condições deveriam ser concedidas pelo Estado.

Lopes (2001), Azanha(2000), Almeida (1999), Costa (1995), Nóvoa (1992) apontam que essas discussões sobre a formação profissional docente indicam para a necessidade de uma política nacional de formação de professor@s, o que permitirá delinear o perfil profissional dess@s professor@s que devem ter competências cognitivas e docentes, que seriam adquiridas pelos cursos de formação, que devem ter uma base sólida, propiciando a integração entre teoria e prática, interdisciplinaridade, etc..

As novas exigências sociais atribuem muitas habilidades e competências para @s profess@res, que devem saber lidar com o cognitivo e o emocional. Esse fato está presente nos relatos, quando as entrevistadas salientam a quantidade de habilidades e competências que se exigem no ambiente escolar, alegando que algumas escapam a sua alçada.

Eagleton (2005) pronuncia que a cultura contribui para a socialização e construção da identidade do individuo, e o docente tem um papel importante como mediador nesse processo. Costa (1995) afirma que é por esse motivo que a profissão docente está diretamente relacionada à necessidade de transmissão cultural, sendo que @s profess@res passam a ser vist@s como agente cultural e político.

As relações de gênero aparecem nos discursos, uma vez que não poderiam passar despercebidas, mas nem sempre são compreendidas da forma que deveria. O gênero está sempre relacionado à quantidade de mulheres e é usado muitas vezes para se referir ao sexo feminino.

Lagarde (1992), Scott (1990, 1991), Beauvoir (1980), Almeida (1998), Louro (1998) entre outros, afirmam que as relações de gênero deveriam ser compreendidas dentro de um contexto amplo, analisando-o como um fenômeno histórico, produzido, reproduzido e transformado em diferentes situações.

Pois, a interpretação das relações de gênero como apenas uma forma de ver as diferenças físicas e naturais entre homens e mulheres favorece o discurso que usa a diferença sexual como forma de confirmar e justificar a discriminação contra as mulheres.

As alunas egressas em sua maioria acabam reproduzindo o discurso de que a mulher está inclinada para a docência, pois tem as qualidades ditas femininas, que são relacionadas à docência, como o cuidado, benevolência, paciência, doação. Declaram entender que a mulher é mais capaz para exercer um trabalho que exige carinho, cuidado, atenção, etc, e que isso não é necessariamente ruim e também que os homens professores podem ter essas capacidades. Também indicam que as famílias não compreendem que isso seja possível e por isso têm mais dificuldade em aceitar um professor homem.

Almeida (1998, 1998b), Apple (1998), Demartine e Antunes (2006), Campos (1990) nos alertam que as relações de gênero vistas por estas perspectivas servem apenas para justificar a feminização do magistério, e esses discursos acabam por acentuar o desprestigio social da profissão docente quando aloca para o sexo do sujeito a desvalorização da profissão.

Nesses discursos a docência passa ser considerada uma atividade feminina e de segundo nível que pode ser exercida como atividade paralela a função de dona de casa.

Por isso, afirmamos que as questões de gênero na profissão docente devem ser retraduzidas e ultrapassar a questão quantitativa, que nos remete a quantidade de mulheres que exercem a profissão. O sentido feminino está presente em todos os espaços e práticas docentes mesmo quando esses cargos são ocupados pelo gênero masculino. Dessa forma, fica evidente que a profissão docente tornou-se feminina ao longo do tempo devido às atribuições sociais que ditam as práticas masculinizantes e feminizantes na sociedade.

A profissão docente necessita abandonar essas visões antiquadas de maternagem, porque de uma forma ou de outra todos nós acabamos por reforçar esses estereótipos que são associados à docência, pois os tempos são outros, mas continuamos com os mesmos conceitos.

Essas mudanças podem trazer resultados expressivos que serão refletidos na formação e profissionalização docente, pois pelas entrevistas percebemos que as alunas egressas que atuam na área educacional são profissionais engajadas e comprometidas com a educação, e este já é um grande avanço para que essas mudanças ocorram.

Nesse processo é importante também ressaltarmos a importância dos cursos de formação de professor@s porque eles fornecerão um ensino que vai além da formação acadêmica, fornecendo uma sólida formação profissional que favoreça as condições para o exercício da docência.

A profissão docente é uma atividade que exige muita criatividade para a resolução dos problemas cotidianos, que exigem tomadas de ações não planejadas como forma de encarar os desafios que a prática cotidiana exige. Por isso, percebemos nas entrevistas a questão da formação continuada quando as entrevistadas dizem que para ser profess@r exige-se muito estudo e profissionalismo.

O que move o compromisso das professoras para com a educação é o desenvolvimento e a aprendizagem d@s alun@s. Há um sentimento de reconhecimento e gratificação, sendo esses os fatores que dão um sentido para o exercício da docência.

O combustível que move essas professoras é o seu engajamento social, a esperança e a paixão pela sua profissão, a sua vontade de vencer batalhas e formar cidadãos.

Nesta pesquisa não pretendemos de forma alguma deslegitimar os depoimentos das alunas egressas, pois ao verificar em suas falas alguns discursos que ressoam em nossa sociedade sobre as representações da identidade professoral, afirmamos sim que essas qualidades direcionadas para a docência têm raízes históricas e sociais que acabaram tornando-se uma parte concreta da identidade profissional d@ profess@r.

Com este trabalho pretendemos estar contribuindo para a discussão que envolve os cursos de formação, uma vez que elegemos com principais sujeitos da pesquisa as alunas egressas do curso de Pedagogia da FCT/Unesp, assim como, repensar e ampliar a compreensão sobre o trabalho docente.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, J.S. **Imagens de mulher:** a imprensa educacional e feminina nos primeiras décadas do século. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.79, nº 191, p. 31-41 jan./abril 1998b.

ALMEIDA, M.I. **O sindicato como Instância formadora dos Professores***:* Novas Contribuições ao Desenvolvimento Profissional. Faculdade de Educação/USP – Tese de Doutorado, São Paulo, p. 10-53, 1999.

ANDRÉ, M. A Pesquisa no Cotidiano Escolar. In: **Metodologia da Pesquisa Educacional**, São Paulo Cortez, 1989, v. 11, p.37-45.

APPLE, M. **Ensino e trabalho feminino**: uma análise comparativa da história e da ideologia. Cadernos de Pesquisa,1998, nº 64, p. 14-23, São Paulo,

ARROYO, M. **Ofício de Mestre, Imagem e auto-imagem**, Editora Vozes, 2000, 7ª ed. Petrópolis.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 5ª ed. Editora Melhoramentos, USP, 1971.

AZIBEIRO, N. E. **Educação intercultural e comunidades de periferia:** limiares da formação de_educador@s. Projeto de tese. Ilha de Santa Catarina: UFSC, 2003. Disponível em: http://scholar.google.com.br/ Acesso em: 27. nov. 2007.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Trad. Sergio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.

BYINGTON, C. O martelo das feiticeiras – malleus maleficarum: à luz de uma teoria simbólica da história. In: Heinrich KRAMER, H. ; SPRENGER, J. **Malleus Maleficarum – O martelo das feiticeiras**. Ed. Rosas dos Tempos, 1991, 8ª Edição, p. 19 – 41.

CAMPOS, M.C.S.S. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: **Feminização do magistério***:* vestígios do passado que marcam o presente. Coord. Maria Christina Siqueira de Souza Campos ; Vera Lucia Gaspar da Silva. Bragança Paulista, EDUSF. 2002.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CHAGAS, V. "**Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia**. Parecer 251/62". *Documenta* nº 11. Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1963, pp. 95-100.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. 1. ed. Porto Alegre (RS): Sulina, 1995.

FARR, R. **Representações Sociais**: a teoria e sua história. Porto Alegre: Sulina, 1995.

FILHO, L. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

GIGLIO, Z. G. & von SINSOM, O. R. M. A arte de recriar o passado: História Oral e Velhice bem-sucedida. In: **Desenvolvimento e Envelhecimento** – perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas. Campinas, SP, Papirus, 2001.

GUEDES-PINTO, A. L.; FONTANA, R. Ap. C. **As mulheres professoras, as meninas leitoras e o menino leitor:** a iniciação no universo da escrita no patriarcalismo rural brasileiro. Uma leitura a partir de Infância de Graciliano Ramos. Cadernos CEDES, 2004, vol.24, n. 63, ISSN0101-3262.

GUESDES-PINTO, A.L. **O processo de entrevista na perspectiva da história oral**: apontamentos sobre a devolução da transcrição. Anais do VII Encontro Regional Sudeste de História Oral, 2007, p. 01 – 13.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

HILSDORF, M.S. **História da Educação Brasileira:** Leituras. Thompson, São Paulo, 2003.

JODELET, D. (org). Representações Sociais: um domínio em expansão. In: _____ **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro:UERJ, 2001.

JOUTARD, P. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos & abusos da história oral**. São Paulo: FGV, 1996.

LAGARDE, M. **Identidad de Genero**. Curso Oferecido de 25 a 30 de Abril de 1992 en el Centro Juvenil "Olaf Palme."

LIMA, E. L. G. **O Instituto Isolado de Ensino Superior – Faculdade de Filosofia ciências e Letras de Presidente Prudente – 1959-1975:** Uma Instituição Além das Fronteiras. Tese de doutoramento. Marília, 2005.

LOPES, A. **Libertar o desejo, resgatar a inovação.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

LOURO, G. L. **Gênero Sexualidade e Educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **Gênero e Magistério:** identidade, história, representação. In: CATANI, D.B; BUENO, B.; SOUSA, C; e SOUZA, M.C. Docência, memória e gênero – Estudos sobre formação. São Paulo, Escrituras, 1997, p. 75-84.

MADEIRA, M. C. & ALLOUFA, J. **Representações sociais e Educação**: que relação é esta? In: II Colóquio Franco-Brasileiro Educação e Linguagem, Natal (RN), 1996. Anais p. 11-15.

Moscovici, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar,1978.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação.** Portugal: Dom Quixote, 1992.

_____. **O Método (auto) biográfico e a formaçã**o. Ministério da Saúde, Lisboa, 1988.

PAPI, S. O.G. **Professores: formação e profissionalização**. São. Paulo: Junqueira&Marin, 2005.

PARAÍSO, M.A. **Gênero na formação docente**: campo de silencio no currículo. In: Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, Nº 102, 1997, p. 23-45.

PORTELLI, A. **O Que Faz A História Oral Diferente**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História, n.º 14, São Paulo, 1.997.

_____ **A filosofia e os fatos**. In: Revista Tempo, Rio de Janeiro, vol. 1, nº. 2, 1996, p. 59-72.

REIS FILHO, C**. A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1981.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **A educação da Mulher no Brasil-Colônia**. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

____. **Subsídios para a História da Educação de Presidente Prudente**: as primeiras instituições escolares. São Paulo: Clíper, 1999.

____. **A Educação Feminina durante o Século XIX: O Colégio Florence de Campinas 1863-1889**. Campinas: Área de Publicações CMU/UNICAMP, 2006.

_____.**Vestígios da Educação Feminina no Século XVIII em Portugal**. Tese de livre Docência. Presidente Prudente: UNESP/FCT, 2000.

Sá, C. P. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 1998.

MOREIRA, M.F.S. Gênero, Sexualidade e Casamento: leituras Católicas e Educação do amor. In: RIBEIRO, P.R.M.; FIGUEIRÓ, M.N.D**. Sexualidade, Cultura e Educação**: propostas para uma reflexão. Araraquara: FCL – UNESP, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

SCOTT, J. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v 16, nº 2 jul/dez, 1990.

SHIMIZU, A. M. A Teoria das Representações Sociais. In: **Representações Sociais e Julgamentos Morais de Jovens:** um Estudo Intercultural Comparando Duas Abordagens Teórico-Metodológicas. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista/ Faculdade de Filosofia e Ciências/ Marília, UNESP, Brasil 2002, p. 80- 129.

SILVA, C.S.B. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas, SP: Cortez, 1999.

THOMPSON, P. **História Oral e Contemporaneidade**. Trad. ZHOURI, A. e PEREIRA, L.M.L, In: Revista História Oral, vol. 5, 2002, p. 9-28.

TILLY, L. **Gênero, história das mulheres e história socia**l. In: Cadernos Pagu. Núcleo dos Estudos de Gênero da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

VIANNA, C. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (orgs.) **Feminização do magistério:** vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: Edusf, 2002, p.39-67.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, A.J. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, nº 77, p. 53-61, 1991.

BALSA, C. ET AL. **Perfil dos estudantes do ensino superior**: desigualdades e diferenciação. Lisboa: Colibri, 2001.

FURLANI, L.M. Papéis que Integram a competência do professor. In*:* _____ **A autoridade do professor**.São Paulo, Cortez, p. 40-53, 1998.

GATTI, B. Curso de Pedagogia em Questão ou a Questão da Formação dos Educadores. **Nuances – Revista do Curso de Pedagogia**. v. 4, nº 4, p. 1-4, 1998.

GHIRALDELLI, Jr Paulo**. O que é Pedagogia**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense. Coleção Primeiros Passos. 1987.

GOMES, A .A. **A Formação de Professores**: a dimensão do compromisso político Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Dissertação de Mestrado, 1993.

GOMES, A. A. **Evasão e Evadidos: o discurso dos alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura** – Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP - Tese de Doutorado - 1998.

GOODE, W. J. e HATT, P. K**. Métodos em Pesquisa Social**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1972.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2ª. ed. SP, Cortez, 1999.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

LUDKE, M. A Pesquisa Qualitativa e o Estudo da Escola. **Cadernos de Pesquisa**, nº 49, p. 43-44, 1984.

LUDKE, M. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: FAZENDA, I. (Org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

LUNA, S. V. O falso conflito entre as tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (ORG.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2002.

SARMENTO, M. **A Vez e a Voz dos Professores**: Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto: Porto Editora, 1994.

SELLTIZ, JAHODA, DEUTSCH, COOK. **Métodos de Pesquisa nas relações Sociais**. 2 ed. São Paulo: Herder, 1967.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 1984.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____(org) ***Identidade e diferença:*** **a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

SMITH, J. K. & HESHUSIUS, L. Encerrando a conversa: o fim do debate quantitativo-qualitativo entre os pesquisadores educacionais. **Educational Research**, n. 1, v. 15, jan. 1986.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Pólis, 1981.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1988.

UNGRICHT, J. **Escolha da Profissão... escolha da vida**. São Paulo: Mestre Jou, 1966.

VERA, A. **Metodologia da pesquisa científica**. Porto Alegre: Globo, 1980.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo